ISSN-1302-5600

MİLLÎ EĞİTİM

üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi

bahar 2007 • yıl 36 • sayı 174

Okul Yap!
EĞİTİME %100 DESTEK
Adını Yaşat!
www.egitimedestek.meb.gov.tr

MEB

Millî Eğitim

National Education

bahar/ *spring* **2007** • yıl/ *year* 36 • sayı/ *number* 174

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/ *Journal of Education and Social Sciences*

Üç Ayda Bir Yayımlanır/ *Published Quarterly*

Hakemli Bir Dergidir/ *A Refereed Journal*

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/ *The Publisher by Ministry of National Education*

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

Yayın Yönetmeni / *General Director*

Aziz ZEREN

Yayımlar Dairesi Başkanı V. / *Director Proxy of Publication Department*

Yazı İşleri Müdürü/ *Editor in Chief*

Selami YALÇIN

Şube Müdürü / *Department Manager*

Yayın Kurulu/ *Editorial Board*

Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/ *Pre-evaluation Committee*

Celal ASLAN
Şaban ÖZÜDOĞRU
Dinçer EŞİTGİN

Redaksiyon-Düzelti/ *Redaction-Correction*

Celal ASLAN
Şaban ÖZÜDOĞRU
Dinçer EŞİTGİN

İngilizce Danışmanı/ *English Adviser*

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme/ *Communication*

Celal ASLAN (*caslan@meb.gov.tr*)

Tasarım/ *Graphics-Design*

Hakkı USLU

Dizgi/ *Composition*

Devlet Kitapları Müdürlüğü

Adres/ *Address*

MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr

Tel/ *Phone*: (0 312) 212 81 45 - 213 65 12 **Fax:** (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/ *Ministry of National Education Publications* : **4358**

Süreli Yayınlar Dizisi/ *Periodicals Series* : **223**

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 *and the number of* 6089 *of Publication Department Office of Ministry of National Education.*

Hakem Kurulu/ Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ünv. / Aydın
Prof. Dr. Adnan KARAİSMAİLOĞLU • Kırıkkale Ünv. / Kırıkkale
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. Ali İbrahim SAVAŞ • Gaziosmanpaşa Ünv. / Tokat
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ • Yıldız Teknik Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ali Rıza ABAY • Sakarya Ünv. / Sakarya
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Gürol IRZIK • Boğaziçi Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hacı DURAN • Gaziantep Ünv. / Gaziantep
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Ünv. / Erzurum
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. M. Yekta SARAÇ • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Yüzüncü Yıl Ünv. / Van
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ünv. / Afyon
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Tek.Ünv. / Trabzon
Prof. Dr. Nebile DİREKÇİGİL • İstanbul Kültür Ünv. / İst.
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Faruk HUYUGÜZEL • Ege Ünv. / İzmir
Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ünv. / İst.
Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Rauf YILDIZ • Yıldız Teknik Ünv. / Van
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ünv. / Konya
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK / Ankara
Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Teoman DURALI • İstanbul Ünv. / İstanbul
Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ünv. / Kayseri
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Ünv. / Elazığ
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ünv. / Ankara
Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • TTK / Ankara

Bu Sayının Hakemleri/ Guest Advisory Board

Prof. Dr. A. Korkut TUNA
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
Prof. Dr. Adnan KARAİSMAİLOĞLU
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ
Prof. Dr. Cengiz AKÇAY
Prof. Dr. Dilek ARDAÇ
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Prof. Dr. Gülden PEKCAN
Prof. Dr. Hafize KESER
Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ
Prof. Dr. İnci MORGİL
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR
Prof. Dr. Mahmut TEZCAN
Prof. Dr. Meral AKSOY
Prof. Dr. Metin KARADAĞ
Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU
Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Prof. Dr. Musa ŞAHİN
Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Prof. Dr. Mustafa YILMAN
Prof. Dr. Nergiz Şakirzade SARI
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Prof. Dr. Perihan ARSLAN
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Türkan KUTLUAY MERDOL
Prof. Dr. Yasin AKTAY
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Z. Seçkin GÖKBUDAK
Doç. Dr. Abdullah SAYDAM
Doç. Dr. Alev SINAR ÇILGIN
Doç. Dr. Ali Murat SÜMBÜL
Doç. Dr. Arif ALTUN
Doç. Dr. Arif ÜNAL
Doç. Dr. Asude BİLGİN
Doç. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Doç. Dr. Derya ÖRS
Doç. Dr. İsmail GÜVEN
Doç. Dr. M. Volkan COŞKUN
Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Doç. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ
Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL
Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKKAYA
Vahap KABAHASANOĞLU

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Millî Eğitim Basımevi Müdürlüğünün Ziraat Bankası Bahçekapı-İSTANBUL şubesindeki 93851 no'lu hesabına veya Ziraat Bankası Şehremini Şubesi 2016676/5005 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresin Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Editör'den …

Değerli Millî Eğitim okurları,

Millî Eğitim Bakanlığının akademik yayıncılığa göstermiş olduğu önemin bir sonucu olarak dergimizin 36. yılına girdiği 174. sayı ile karşınızdayız.

Millî Eğitim dergisi, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yaptığı yayın faaliyeti ile özellikle akademik meselelerin tartışıldığı ve çözüm yollarının arandığı bir platform görevi yüklenmiştir.

Bu sayımızda Vahap Özpolat ve Nida Bayındır'ın "Yeni Müfredatla Birlikte Değişen Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışlarına Yansıması" başlıklı makalesinde yeni müfredat çalışmalarının sınıf yönetimi ve öğretmen davranışları üzerinde öngördüğü değişiklikleri ele alınmakta.

Hilmi Uçan, Reşat Nuri Güntekin'in Bir Kadın Düşmanı adlı romanından hareketle çocuk eğitimi meselesini incelemekte ve kurgusal bir anlatının eğitim sorunsalı çerçevesinde çözümlenmesine bir örnek vermekte.

Birbirinden değerli araştırma ve emek mahsulü makalelerin büyük çoğunluğu yine eğitim ve öğretim konusunu işlemektedir. Anadil öğretimini Davut ve Fatma Dağabakan bu konudaki teorilerden hareketle detaylı biçimde ele alıyorlar. Mehmet Temizkan ise dil öğretimini "yazılı anlatım etkinliği" çerçevesinde işlemektedir.

Dergimizde yayınlanan makaleler vasıtasıyla eğitim ve öğretime yararlı katkılar sağlandığı düşüncesindeyiz. Bize yazılarıyla katkı sağlayan araştırmacılara ve bu yazıları değerlendiren hakem heyetine teşekkürü borç biliyoruz. Dergimize yazarların ilgisi gün geçtikçe katlanarak artmaktadır. Bu sebeple oluşan yoğunluktan yazıların yayınlanma süreci uzayabilmektedir. Bu hususta yazarlarımızın bizi anlayışla karşılayacaklarını ümit ediyoruz.

Millî Eğitim dergisi 170. sayısından itibaren ulak bilim tarafından indekslenmeye başlanmıştır. Üç ay sonra yayımlanacak sayımızda buluşmak dileğiyle…

Editorial

Dear readers of National Education Journal,

As a result of the Ministry of National Education's giving great importance to the academic publishing, in our 36th year we are again with you with our 174th issue.

National Education Journal has a mission of discussing and finding solutions to social sciences and educational sciences academic problems.

İn this issue the article of Vahap Özpolat and Nida Bayındır " The reflection of class management changing with the new curriculum to teacher behaviours" analyses class management and teacher behaviours with the changes of the new curriculum.

Hilmi Uçan has analysed child education and has given an example for the solution of education problem starting with Reşat Nuri Güntekin's novel named Bir Kadın Düşmanı

Many valuable and important articles involve the subject of education and training. Davut and Fatma Dağabakan discuss the teaching of native language in a wide area by using the theories about this subject. And Mehmet Temizkan analyses language teaching on the written skills activities.

We think that we have a beneficial contribution to education and training with the articles published in our journal. We thank to the writers and advisory board for their contribition. The writers' concern to our journal increases day by day. For this reason there may be a delay during the publishing procees. We hope that our writers will understand us.

National Education Journal has been started to index by ulak bilim from ıts 170th issue.Hope to meet you in our issue that will published after three months

İçindekiler / Table of Contents

Yeni Müfredatla Birlikte Değişen Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışlarına Yansıması
Vahap ÖZPOLAT-Nida BAYINDIR • 8

The Reflection Of Class Mangement Changing With The New Curriculum To Teacher Behaviours

Çocuk, Aile, Okul Üçgeninde Reşat Nuri Güntekin'in *Bir Kadın Düşmanı* Adlı Romanı
Hilmi UÇAN • 18

Reşat Nuri Güntekin's Novel Named Bir Kadın Düşmanı Through The Triangle Of Child, Family And School

Yabancı Dil Öğretiminde Bir Ders Modeli: 'Öğreterek Öğrenme'
Zeki KARAKAYA • 28

'Learning Through Teaching' As A Model In Laguage Teaching

Fen-Matematik ve Sosyal Alan Öğretmenlerinin Bilimin Doğasını Anlamaya Yönelik Tutumları
Nurettin ŞAHİN-İzzet GÖRGEN-Hasan ŞEKER-Sabahattin DENİZ • 43

Science-Mathmatics And Social Sciences Teachers' Attitudes Concerning The Nature Of Science

Türkçe Eğitiminde Velinin Rolü
Hikmet YILMAZ • 54

The Role Of The Student's Parent On Turkish Language Education

Sanat ve Edebiyatın Toplumsal Perspektifi -Siyasal İlişkilerine Dair Genel Bir Çözümleme-
Kenan ÇAĞAN • 60

The Social Perspectives Of Art And Literature –A General Analysis On Their Political Relations–

İlköğretim Öğretmenlerinin İlköğretimde Kutlanan Belirli Gün ve Haftaların Gerekliliği ve İşe Vurukluğu Konusundaki Görüşleri
Mehmet GÜLTEKİN • 72

Views Of Primary School Teachers On The Necessity And Usefulness O Specific Days And Weeks Celebrated In Primary Schools

Okul Yöneticilerinin, İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi
Fatma ÖZMEN-Sinan YÖRÜK • 88

The Development Of The Scale Towards Effectiveness Of School Principals In Communıcatıon Process

Yüksek Öğretimde Kalite İyileştirme Sürecinde Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesine Yönelik Bir Araştırma
İhsan KAYA-Orhan ENGİN • 106

A Research On Measuring Student Satisfaction Level For Quality Of Education Improving In Higher Education System

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi
Hasan BAĞCI • 116

The Evalvation Of The Attitudes Of The Turkicsh Teacher Candidates Towards Childen Literature And Children Literature Course

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi
Mehmet TEMİZKAN • 135

An Evaluation Turkish Teacher's Applications On The Written Skills Activities

Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları
Fatma ÖZTÜRK DAĞABAKAN-Davut DAĞABAKAN • 155

Language And The Development Theories Of The Language In Early Childhood

İlköğretim Okullarında Sosyal Etkinlikler ve Müzik Kulübünün Önemi
Alaattin CANBAY • 162

Social Activities In Primary Schools And The Importance Of Music Clubs

Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaşları ve Kendi Mesleki Yeterliklerini Algılamaları
Mehmet TAŞDEMİR • 171

Primary School Teachers' Perception Of School, Colleague Proficiency And Self Proficiency

İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Beslenme Davranışları ve Sosyal Onaylanma İsteği
Ateş BAYAZIT HAYTA-Nevin ŞANLIER • 193

The Autrition Behaviours And Social Acceptance Of Primary School 6th, 7th And 8th Grade Students

Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Ahmet Ragıp ÖZPOLAT-Fahri SEZER-İsa Yücel İŞGÖR-Mukaddes SEZER • 206

The Analyse Of Primary School Teachers' Views About The New Primary School Program

Bediu'z-Zaman Furûzanfer'in F. Nafiz Uzluk'a Yazdığı Farsça Bir Mektup ve Nicholson Hakkındaki Şiiri
Ali TEMİZEL • 214

A Persian Letter That Bediu'z-Zaman Furuzanfer Wrote To F. Nafiz Uzluk And His Poem On Nicholson

Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Nevin AKKAYA-Fatma SUSAR KIRMIZI • 232

Evaluation Of The Turkish Course Books For Primary School 4th And 5th Grade Which Were Prepared With Respect To Teachers' Ideas According To New Program

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Kayıtlı Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretime İlişkin Sorunları
Gülay ASLAN • 250

The Problems Of Postgraduate Students Who Are At Ankara University Institute Of Educational Sciences Related To Postgraduate Education

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Branşlarına Göre Çeşitli Televizyon Programlarını İzleme Sürelerinin Değerlendirilmesi
Hüseyin Hüsnü BAHAR • 270

An Evaluation On The Duration For Watching Some Television Programs Of The Students In The Faculty Of Education As To The Branches

Lise Kimya Ders Kitaplarının Analojik Açıdan İncelenmesi
Habibe TEZCAN-Beyza SEYİTOĞLU • 282

A Research Point Of Analogy Of Chemistry Textbooks

İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Öğrenci Görüşleri
Süleyman YİĞİTTİR • 293

Student Opinions About The Realization Level Of "Citizenship And Human Rights Education" Lesson In 7th Class Of Primary Schools

Taşımalı ve Normal Eğitim Kapsamındaki Öğrencilerin Beslenme Durumlarının Değerlendirilmesi
Melek YAMAN-Nurcan YABANCI-Ayşe ŞİMŞEK-Döndü KILIÇ • 304

The Evaluation Of Nutrition Status Of The Students Having Standard Or Transported Education

Meslek Dersi Öğretmenlerinin Öğretme Sürecinde Öğretim Yöntemlerini Kullanma Durumları (Kız Meslek Liseleri, Tekstil Konfeksiyon Bölümü Örneği)
Emine KOCA-Fatma KOÇ-Pınar G. ÖZLÜ • 319

The State Of Teachers Of Vocational Towards The Teaching Methods In The Process Of Teaching (The Sample Of Girls Vocational Lycee, Department Of Textile Confection)

Müdürlerin Vizyoner Liderlik Özelliklerine İlişkin Müdürlerin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Ali SABANCI • 333

Views Of Primary School Principles, Assistant Principals And Teachers' On Visionary Leadership Competencies Of Primary School Principles

Yayın İlkeleri • 352

YENİ MÜFREDATLA BİRLİKTE DEĞİŞEN SINIF YÖNETİMİNİN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARINA YANSIMASI

Vahap Özpolat*

Nida BAYINDIR**

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında yeni müfredatın uygulanması ile sınıf yönetiminin sağlanmasına yönelik öğretmen davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı; öğretmenlerin yeni müfredatla yeni bir şekil alan sınıf yönetimi değişkenleri karşısında sergileyecekleri davranışları konusundaki bilgileri ve bu bilgileri uygulama düzeylerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında İstanbul'daki ilköğretim okullarında görev yapan 180 sınıf, 169 branş öğretmeninin anket aracılığıyla görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler, frekans, ortalama ve ki-kare kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada; öğretmenlerin, yeni müfredatla farklılaşan sınıf yönetim değişkenlerini algılayışlarının farklılaştığı ve sınıf öğretmenlerinin yeni müfredata göre sınıf yönetim değişkenlerini daha iyi anladıkları ve anlamlandırdıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yeni müfredat, öğretmen davranışları, sınıf yönetim değişkenleri

Giriş

Sınıfı, programsal örüntülerin gerçekleştiği bir yapı olarak tanımladığımızda; bireyin öğrenimi süresince çeşitli değişkenlerle etkilendiği, belli bir yaş grubunda ve bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin belirlenmiş kazanımlarla onlardan beklenen sistematik bilgi, beceri, tutum ve değerlerin gerçekleşmesi için uğraş verdikleri özel bir çevre olarak görebiliriz (Aydın, 1998,1). Bu bakımdan sınıfın yönetimi, öğretme ve öğrenme sürecinin önemli değişkenlerinden bir tanesidir. Yönetme süreci disiplin sorunlarının yanısıra, öğrenme aktivitelerinin planlaması, aktiviteler arası geçiş, sınıfın fiziksel düzeninin organizasyonu, öğrenme materyallerinin hazırlanması, zaman kullanımı ve genel düzeni koruma gibi çeşitli değişkenleri de kapsamaktadır (Latz, 1992,2). Aslında öğrencinin merkeze alınmasıyla sınıfın yönetimi, disiplinin ötesinde daha bir genişlik ve derinlik içermektedir (Sanford, Emmer ve Climents, 1983,58). Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen deneyimlerin istendik düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek zordur. Bu anlamda sınıf yönetimi kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988,3). Sınıf yönetimi sadece bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın

* Dr.; MEB/TTKB Başkan Yardımcısı ve Kurul Üyesi

** Yrd. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi, İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

kaçınılmaz çeşitliliğini, karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntemdir (Waterhause, 1990,5). Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, müfredat, öğrenme ortamının yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı öğretmenlerdir. Çünkü öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur (Aydın, 1998,16; Wragg, 1993,1). Bu anlamda etkili bir biçimde yönetim yetenekleri olmaksızın öğretmenlerin diğer becerileri etkisiz kalabileceği gibi iyi bir sınıf yönetimi ve organizasyonu öğretmenleri karşılaşacakları bir çok zorluktan da kurtarır (Macrae, 1998,132).

Bu anlamda, yeni müfredata göre de sınıf yönetimi; özel bir çevre olan sınıfta gerçekleşen etkileşimleri ve öğrenmeyi etkileyen değişkenleri yönetmek anlamına gelmektedir. Aslında, bu anlayışa göre sınıfın yönetimi kavramının net bir tanımlanabilirlik sınırı yoktur. Burada, sınıfı etkileyen değişkenlerin ayrı ayrı ya da birbiri ile Newtoncu ilişkilendirmelerden çok, öğrenenin merkeze alınarak, onun değişkenler üzerindeki etki sahası söz konusu olmaktadır. Amaç; bu değişkenleri girift olarak çocuğun hizmetine sunmak ve bunları işlemesi ya da bunlara bir yön vermesinde ona hem mekansal hem de içeriksel yönetim özelliği kazandırmaktır. Bu anlamda sınıfın yönetimi; öğrencilerin hem bireysel potansiyellerini keşfedici ve arttırıcı alt yapıyı (sınıf yönetim değişkenleri) hazırlamak, hem de sosyal öğrenme sistemlerini bireysel ve grupsal olarak yapılandırmaktır. Bu anlayışta, bireysel ve grupsal zihni performansların sosyal bir sistem içinde örgütlenmesi ile olası öğrenme yaşantılarının açığa çıkartılarak yönetilecek değişkenlere ivme kazandıracağı düşünülmektedir. Bu dinamik süreçleri eğitim ve öğretimin hedefleri doğrultusunda yönlendirecek öğretmene önemli görevler düşmektedir. Etkili sınıf yönetiminin önemli değişkenlerinden birinin öğretmen davranışları olduğu söylenebilir.

Bu anlamda öğretmenin yönetim değişkenlerine yaklaşım tarzı, onun sürece verdiği önemine ve üst düzeyde katılım sonucunda elde ettiği değerlere bağlı kalmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencinin üst düzey yapıya uyumsallığı, onun önemli bilgiler ışığında öğretime odaklanarak sonuçları gözden geçirmesi anlamına gelmektedir (Wade; Trathen, 1989,41). Öğrencinin öğrenme ve yönlendirme ortamına uygun hareket eden öğretmenler, onların düşünce tarzlarının önünü açmış olacak ve sınıftaki yönetimsel değişkenleri birlikte idare edebileceklerdir (Brophy; Alleman, 2003,83). Bu anlamda öğrenci deneyimleri ile eş güdümlenen öğrenme yaşantıları, genellikle öğrencilerin eğitim süreçlerini biçimlendirmelerini teşvik eder. Böylece, öğrencilere stratejik düşünen öğrenciler olmalarını öğretme, çoğunlukla, öğretmenlerin değişkenleri eğitim ortamına entegre etmeleri ve bunları sinerjik olarak kullanma yeteneklerine bağlıdır (Pressley; Harris; Guthrie, 1992,363).

Sınıf yönetim değişkenlerine göre öğrenmelerin yönetimi, dersin başlangıcından bitirilişine kadarki süreçlerin organize edilmesi ve dersin uygun şekilde götürülebilmesi için akademik süreci destekleyici davranışları içermektedir (Sanford ve Emmer 1988,112). İçeriklerinden de anlaşılacağı gibi bu iki değişken, öğretimin yönetilmesi ve sınıf prosedürü-rutin işler, daha çok yönlendirme alanlarıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, öğrenci yönetimi, grup yönetimi, ve süreç yönetimi üzerinde durulacaktır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye ve geliştirmeye dönük yapılandırmacı eğilim, öğretimin niteliğini arttırıcı özellikleri bünyesinde barındırmaktadır. Öğrencinin öğrenmelerine odaklanmasını sağlayan bir yönetim ise, onların kişisel tercih, hazır bulunuşluk ve beklentilerini aktive eden bir yaklaşımdır. Amaç, içerik ve işlem kapasitelerinin gelişimini kapsayan bu program anlayışı, adaptasyon sürecindeki etkileşim ve edinimlerle kullanım sahası bulacaktır. Öğretmenin kontrolünde gerçekleşecek bu planlı süreç, öğrencilerin, bireysel öğrenmelerinin farkında olmasını ve öğrenme çevresini mümkün olan değişkenlere göre yeniden yapılanmasını

sağlamaktadır (Schmeck, 1988,339). Öğretimsel yapı içerisinde, öğrenme boyutlarındaki farklı tarzların ortak amaçlara yöneltilmesi, öğrencilerle işlenecek olan bilginin kişiselleşmesini sağlayıcı sembolik aktiviteleri ve stratejik alt yapıların kurulumunu gerekli kılmaktadır (Resnick, 1989,12). Böylece öğretim, öğrencilerin öğrenmelerinin ve düşünme profillerinin gelişimine hizmet etmekle birlikte çeşitli öğrenme yaşantılarıyla belli bir deneyim kazanmalarını hedeflemektedir. Tartışılması beklenen ana metafor, belki de, öğrencilerin bir makine gibi görülmesinden çok, öğrenen sorumluluğunda şekillenen baskın bilgi yapılandırmalarının formal yaşamdaki organizasyonu olmaktadır (Mayer, 1992,407). Bu organizasyonun uygulanması, planlanan ve değerlendirilen süreçler arasında kesintisiz olarak işleyen bir ilişkiye işaret etmektedir. Çok iyi olarak yapılandırılmış bu uygulamalarda; a- ilerlemeleri izlemek ve b- öğrenme deneyimlerine rehberlik etmek gibi etkinliklere ihtiyaç vardır (Qualter, 1996,112). Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini yapılandırmaları, öğretmenlerin değişkenleri eğitim ortamına entegre etmelerine bağlıdır (Pressley, Harris ve Guthrie, 1992,363).

Öğretimdeki uzmanlık, öğrencinin öğrenme yaşantısındaki yerini bizzat kendisinin belirleyip gerçekleştireceği bir ortam yaratılmasıdır. Öğrenmenin anlamı, öğrenilmesi gereken konuların, öğrenci gözünde kendi bilişsel uyum sürecindeki yerine göre belirlenmektedir (Jones, Carter veRua, 1999,556). Bu belirlemelerin yapılması, yani kişiye uygun öğrenme yönlendirmelerini yapmak öğretmene düşmektedir. Çocuk için önemli olan, onun öğrenme ihtiyaçlarının göz önüne alınarak öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir (Sternberg, 1994,565). Öğrenenler arasındaki biliş ayrılıkları ve ihtiyaç duydukları öğrenme yaşantılarının sunumu, aynı zamanda, bireysel öğrenme eğilimlerinin de tanımlanması anlamına gelmektedir. Öğrenmedeki bu farklılıklara odaklanmak, aslında, tasarlanacak öğrenme yapılarına ait kontrol değişkenlerinin spesifik olarak ayarlanmasını gerektirmektedir (Henderson, 1989,112). Çünkü, öğrencilerin sahip oldukları farklı yapıların ve kişisel deneyimlerin genellenemeyecek kadar hassas bir yanı bulunmaktadır. Sadece, onların öğrenme tasarımlarının izlenerek belli prensiplere adapte edilmesi bile, öğrenci değer sistemini ve bilgiyi işleme becerisini yönlendirmede hayati bir öneme sahiptir (Knowles ve Holt-Reynolds, 1991,94). Bu önem, değişen program paradigmalarında kendini açıkça göstermektedir. Değişen bu rollere uygun olarak da sınıftaki öğrenme sadece bir bilgilendirme ya da körü körüne bir yönetme değil, bilgi üretme ve bilgi ile davranışı birlikte yöneltme olarak görülür. Yani aslında sadece değişen (farklılaşan) sınıf yönetim değişkenleri değil, bu değişkenleri yapılandırmacı anlayışa göre etkilemesi beklenen öğrenciler ve onların ürettikleri akademik performanslardır. Geleneksel anlamda sınıf yönetimine baktığımızda öğretmen, fakülteden ya da kendi deneyimleri ile alışkanlık haline getirmiş olduğu davranışları (genelde disiplin ve direkt yönetme odaklı) sınıfta uygulamaya koymaktadır.

Halbuki yeni müfredatın ana vizyonu; sosyalleşme süreci içinde, bilişsel potansiyellerin bireyin öğrenme sorumluluğu dahilinde geliştiği, öğrenme zevkini yaşayan mutlu bireyler yetiştirmektir.

Öğretmenin bu yönlendirmelerinden yola çıkacak olursak toplumsal yapı ile işleyişinin farklılaşmasıyla ve küreselleşmeyle artan rekabet, mevcut programların değişimini zorunlu kılmıştır. Ülkemizde, özellikle son yıllarda etkili model arayışları bakımından yoğun girişimlerde bulunulmaktadır. Bu girişimler; basit neden sonuç ilişkilerinden çok, karşılıklı sınama ilişkilerine dayanan kuantal çıkarımlara odaklanmıştır. Bu çerçevede, öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışı içeren bir çevrim içine girip, kitlesel dönüşümü gerçekleştirmek için tam anlamıyla uygulanması gerekmektedir. Aslında

yeni program yapısına baktığımızda bu programın daha önceki uygulamalarla da desteklenebilen, öz itibari ile; konu (tasarım ve etkinlik) merkezli, öğrenen (çocuk ve yaşantı odaklı) merkezli ve sorun (toplumsal ve bireysel) merkezli bir üçlemenin ürünü olduğunu görürüz.

Bu uygulama sahasında; öğrencilerin gerek örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, gerekse örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri için, kendi öğrenmelerini desteklemeleri ve farklı öğrenmeleri izleme yeteneğini kazanarak grupsal profildeki yerini ve görevini tamamlaması gerekmektedir. Öğrenenin kendini bu ölçütlere göre planlaması, aslında, ilişkisel sınıf yönetim değişkenleri içindeki mikro katılım özelliklerini bir anlamda organize etmesidir. Bir başka deyişle, öğrenenin sınıf yönetim süreçlerine karşı duyarlılığı ve davranışları, bir ölçüde, kendi içindeki bireysel öğrenme ve grupsal etkileşimler arasındaki bir köprüdür. Yani çocuğun müfredattaki yeri, öğrenme ortamında kendi öğrenmesini ve rolünü planlayarak bunu uygulamasıdır. Burada, öğrencinin hem kendi gelişimine hem de sınıf içindeki yerine (akademik, sosyal, duygusal) rehberlik etmek öğretmenin ana fonksiyonunu belirlemektedir. Öğretmenin bu anlamdaki görevi; öğrenenin öğrenirken kendini hem sınıf yönetim değişkenlerine göre ayarlaması, hem de öğretmen yöneltimindeki sınıf yönetim değişkenlerini bireysel ve sosyal etkileşimler bütününe dahil etmesini sağlamaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; yeni müfredatla farklı bir boyut kazanan sınıf yönetim değişkenlerinin öğretmenlerce istenen düzeyde algılanıp algılanılmadığını ve ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerince algılanış şeklini saptamaktır. Bu genel amaca varmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler sınıf yönetim değişkenlerini yeni müfredat anlayışına uygun şekilde algılıyorlar mı?

2. Yeni müfredata göre şekillenen sınıf yönetim değişkenleri hangi grup öğretmenlerce daha iyi anlaşılıyor?

Yöntem

Araştırma, tarama modeli çerçevesinde ve anket uygulaması şeklinde yürütülmüştür. Bu desen çerçevesinde, ilköğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerinin yeni müfredat anlayışına uygun sınıf yönetim değişkenlerini algılaması ve anlama düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2006-2007 öğretim yılında İstanbul il merkezindeki ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan 180 ilköğretim sınıf öğretmeni, 169 ilköğretim branş öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi (convenience sampling) temel alınmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması için önce literatür taraması yapılmış ve öğretmenlerle yapılan bir ön mülakat sonucu yeni müfredat konusundaki görüşleri alınarak bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formda yeni müfredat anlayışına uygun 6 sınıf yönetim değişkeni ve bunların genel özelliklerine yer verilmiştir. Öğretmenler bu genel özelliklerden yola çıkarak kendilerinin ne derece uygun davranışlar sergilediklerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmada; öğretmenlerin, oldukça çok, kimi zaman, ve hiç şeklindeki bir dereceleme ile bu özelliklere, bütün olarak değerlendirerek, katılım oranları belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde istatiksel teknik olarak frekans, yüzde ve ki-kare hesaplamaları yapılmış, SPSS 10.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, öğretmenlerin yeni müfredat anlayışına uygun olarak farklılaşan sınıf yönetim değişkenlerini algılayışları ve bu yöndeki olası davranışları betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlere, ilk olarak, yeni müfredata göre öğrenci (birey) merkezli düzenleyip düzenlemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların çözümlenmesinde elde edilen değerler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin yeni müfredatla şekillenen sınıf yönetim anlayışlarına göre öğrenciye yönelik davranışlar sergileme durumları

Dereceleme	Oldukça çok		Kimi zaman		Hiç		Toplam	
Kademe	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf öğretmenleri	100	55,4	66	36,8	14	7,8	180	100
Branş öğretmenleri	66	39,2	62	36,7	41	24,1	169	100
Toplam	166	47,6	128	36,7	55	15,8	349	100

Sd=2 Kikare=20,022 p<0,05

Yapılan analizde sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin yeni müfredata uygun sınıf yönetme değişkenlerine göre öğrenciye yönelik davranışlar sergilemeleri arasında kademeler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı kikare testi ile sınanmış ve sınama sonunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin yeni müfredata göre şekillenen spesifik öğretim değişkenleri (kazanım, etkinlik, fizik ortam,- materyal- kaynak, davranış, zaman ve değerlendirme yönetimi) doğrultusunda branş öğretmenlerine oranla daha çok öğrenciyi merkeze aldıklarını belirttikleri söylenebilir.

Öğretmenlere, yeni müfredata göre gruba yönelik davranış düzenleyip düzenlemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların çözümlenmesinde elde edilen değerler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin yeni müfredatla şekillenen sınıf yönetim anlayışlarına göre gruba yönelik davranışlar sergileme durumları

Dereceleme	Oldukça çok		Kimi zaman		Hiç		Toplam	
Kademe	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf öğretmenleri	11	6,1	97	53,9	72	40	180	100
Branş öğretmenleri	16	9,5	98	58	55	32,5	169	100
Toplam	27	7,7	195	55,9	127	36,4	349	100

Sd=2 Kikare=2,088 p>0,05

Yapılan analizde sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin yeni müfredata uygun sınıf yönetme değişkenlerine göre gruba yönelik davranışlar sergilemeleri arasında kademeler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı kikare testi ile sınanmış ve sınama sonunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlere, yeni müfredata göre öğrenme süreçlerine yönelik davranış düzenleyip düzenlemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların çözümlenmesinde elde edilen değerler tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin yeni müfredatla şekillenen sınıf yönetim anlayışlarına göre öğrenme süreçlerine yönelik davranışlar sergileme durumları

Dereceleme	Oldukça çok		Kimi zaman		Hiç		Toplam	
Kademe	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf öğretmenleri	149	83,0	31	17,2	-	-	180	100
Branş öğretmenleri	135	79,7	32	18,9	2	1,2	169	100
Toplam	284	81,4	63	18,1	2	0,6	349	100

Sd=2 Kikare=16,32 p<0,05

Yapılan analizde sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin yeni müfredata uygun sınıf yönetme değişkenlerine göre öğrenme sürecine yönelik davranışlar sergilemeleri arasında kademeler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı kikare testi ile sınanmış ve sınama sonunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Buna göre, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla sınıf yönetim değişkenlerini sürece bağlı olarak kullandıklarını belirttikleri görülmüştür.

Tartışma ve Yorumlar

Bütünü görebilme adına (kuantum paradoksuna atıfla), öğrenenin öğrenme bütünü içindeki yeri, aslında her bir öğenin (parçanın) bütünün bilgisini bünyesinde saklamasıdır. Yani sınıf yönetim değişkenlerinin, sadece dışsal olarak (bağımsız bir şekilde) planlanması ve uygulanması bu anlamda yeterli değildir. Beklenen, mozaiksel bir şekilde, her değişkenin öğrenence etkilendiği ve öğrenenlerin özellikleri ile toplam bir bütüne kavuşması anlayışının yönetimidir. Her öğrencinin sınıf yönetimi değişkenlerini bireysel olarak organize etmesi, öğretmenin bu değişkenleri olumlu yönde güdülemesi, aslında, esas itibariyle belli öğelerin tüm tabana yayılmasıdır. Bu iç içe girmiş etkileşimlerin amacı; sınıf yönetim anlayışların, çoklu ilişkilendirmeler ve karşılıklı etkileşimler sonucu bütünü niteler şekilde yeniden yapılandırmaktır. Yapılan sınamalarda öğrenciyi merkeze koyan bir anlayışla yönetilen sınıf, yeni müfredatın özüne daha çok uymaktadır. Bu anlamda farklılaşan kademelere baktığımızda, sınıf öğretmenlerinin her öğrenciyi bu anlayış çerçevesinde değerlendirdiği ve buna uygun bir yönetimsel davranışları algıladığı söylenebilir.

Branş öğretmenlerinde ise durum farklıdır. Burada öğretmenler, yaklaşımlarının öğrenciler için çalıştığını iyi algılamaları üzerine değişen derecelere odaklanırken, yaklaşımlarının onlar için ne kadar iyi çalıştığı hakkında da fazlaca ilgilidirler. Bu öğretmenler, davranış yönetim konularına öğrenci öğrenmesi ile olandan daha fazla ilgili olmaya eğilimlidirler. Onlar öğretmek için yapılandırıcı yaklaşımın kontrollerini yıpratacağından korkarlar. Bir öğretmen sınıfta neyin doğru olduğuna kendisi karar verme amacıyla sınıf dinamiklerini düzenlediğinde, çoğu öğrenci eleştirmeden beklentilere uymayı, öğretme direktiflerine soru sormaktan çekinmeyi, sınıfta hareket etmek için öğretmenden izin istemeyi, yargılayıcı ve değerlendirici bir geri bildirim için öğretmene bakmayı öğrenir (Brooks, 1999,152).

Gruba bağlı yapılan sınamada ise kademeler arasında bir farklılaşma yaşanmadığı görülür. Yeni yapı ve anlayışlarla şekillenen tüm bu değişkenlere göre sınıf yönetimi de farklılaşmaktadır. Yenilenen farklılaşır. Çünkü, karşımıza değişen müfredatla birlikte değişen öğrenme yaşantıları ve karşılıklı etkileşen ilişkiler çıkmaktadır. (Kazanımlar, etkinlikler, kişisel nitelikler, entegre sistemler, ana ve ara disiplinler gibi) bu etmenlerin birbiri ile etkileşmesi bir grup anlayışının daima benimsendiği sonucunu doğurur. Bu yüzden her iki kademede de öğretmenler, grupsal yönlendirmeler açısından farklılaşmamaktadırlar.

Diğer sınamada ise karşımıza sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine göre sınıf yönetim değişkenlerini daha çok benimsedikleri görülür. Buradaki farklılık, belki de, sınıf öğretmenlerinin aynı öğrenci ile ilk beş sınıfta birlikte olması ve öğrenci ile öğrenmeleri bir bütün olarak görmesinden kaynaklanabilir. Sınıf öğrenmelerinin düzenlenmesindeki organizasyon, ileri öğrenme sürecini uygulayan öğretmen tarafından uygulanabilir. Öğretmen burada öğrencinin var olan bilgisini yeni materyalle ilişkilendirebilmesine yardım eder (Howe, 1999,69).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla, yeni müfredat doğrultusunda, sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışlar açısından farklılaştıkları görülmüştür. Buna göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin yapılan ön görüşmelerle yeni müfredat hakkında bilgileri olduğu, ancak branş öğretmenlerinde bu algı düzeylerinin sınıf yönetim değişkenlerine yansımadığı belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin yeni anlayışa göre sınıfın yönetilmesinde çoğunlukla öğrenci ve öğrenme merkezli hareket ettikleri tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin ise, gruba yönelik bir sınıf yönetim sistemine devam ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, branş öğretmenlerinin yeni müfredat ve uygulanmasındaki farklılaşan sınıf yönetim değişkenlerini algılama ve kullanmaları sınıf öğretmenlerine göre daha geç olacağıdır. Bu yüzden, yeni müfredatın tüm eğitim kademelerinde istenen düzeyde sınıf yönetim süreçlerine yansıması beklenmektedir. Bunun için kademeler arası bütünlüğün ve eşgüdümün sağlanması gerekmektedir.

Daha makro anlamda ise, geleneksel sistemin lineer yapısından bağımsız olarak, sınıf yönetim değişkenleri ile öğreneni birbirine entegre olmuş bir sistem olarak düşündüğümüzde karşımıza öğrenci, grup ve işleyen süreçler (bağımlı-bağımsız) çıkar. Bireysel ve toplu öğrenmelerin bir sınıf çatısı altındaki entegrasyonu, sınıf yönetim değişkenlerinin kubaşık bir şekilde yönetimini kapsamaktadır. Öğrencinin bireysel olarak yapacakları hem onun bireysel sınıf yönetim değişkenleri içindeki yerini belirlemekte, hem de onu doğrudan etkileyici kılmaktadır. Yine grubun ya da bireylerin sınıf yönetim değişkenleri ile idaresi öğretmenin bağımlı sınıf yönetim sürecinde şekillenmektedir. Süreç yönetimi olarak nitelenen bu planlı dizge, öğretmenin hem öğrenciyi, hem de grubu belli bir profilde idaresini kapsamaktadır. Öğretmenin bu idare anlayışı ise, büyük ölçüde; program yapılarının desteklediği öğrenci merkeziyle şekillenmektedir. Yani eskiden olduğu gibi, öğrencilerden bağımsız olarak alınan öğretmen kararları ile bir şekil bulan sınıf yönetimi anlayışı tarih olmakta, onun yerini çağdaş ve demokratik çoklu ilişkilerle şekillenen ortak (bütünü niteler) bir yapı almaktadır.

Öğretmenlerin, yapılandırmacı anlayışla şekillenen bu programsal değişkenler üzerine inşa edilecek sınıfı yönetmedeki başarısı, aslında, öğrenme ve öğretme felsefelerinin de baştan sorgulanmasının yanında sınıf yönetim değişkenlerini grup ve bireyin niteliklerine göre yeniden yapılandırma becerilerine bağlıdır. İç içe düzenlenen bu sistem, yapı itibariyle, birbiri ile ilişkili işleyen süreçler arasındaki bağıntının

bir ifadesi olacaktır. Sonuç itibariyle; yapılandırmacı bir anlayışla değişen müfredat sisteminin, sınıf yönetimini de farklılaştırması kaçınılmazdır. Değişen; geleneksel anlayışlar ve bu anlayışları besler durumundaki alt değişkenlerdir. Bu nedenle, sınıf yönetimi gibi pek çok önemli değişkende yeni anlayışlara uygun bir şekilde planlanmayı ve yürütülmeyi beklemektedir. Ancak bu değişkenlerin yönetimi tüm okul kademeleri içinde bir bütün olarak sürdürülmelidir. Yani bir anlamda sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni ayrımı yahut farklılaşması olmamalıdır.

Çalışmanın sonunda yeni müfredatla şekillenen sınıf yönetimine uygun davranışlar sergilemedeki başka bir öneri ise; her öğretmenin öğrenci davranışlarının nasıl yönetileceğine yönelik bir politika oluşturup, tüm öğretmenlerle eşgüdümsel bir şekilde uygulayabilecekleri bir kültürün oluşturulmasıdır. Okullar ve sınıflar bazında farklılaşacak sınıf yönetim anlayışları, her okulun ve sınıfın kendi özgün yapısına uygun bir tarzda şekillenip, yürütülecektir. Farklılaşan bu yönetim tarzlarının okul başlangıcından itibaren yerleştirilmesi ve titizlikle uygulanmasının gerekliliği söylenebilir.

Kaynakça

AYDIN, Ayhan, (1998). Sınıf Yönetimi, Anı yayıncılık, İstanbul.

BROOKS, G., Jacqueline, BROOKS, G., Martin, (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.* ASCD, Inc., Virginia.

BROPHY, J., Homes, ALLEMAN, Janet, (2003). Primary-Grade Students Knowledge and Thinking About the Supply of Utilities. *Cognition and Instruction,* 21, (19 79-112.

HENDERSON, Penny, (1989). *Promoting Active Learning*. National Extension College Published, Inc., Cambridge.

HOWE, J., Michael, (2001). *Öğrenme Psikolojisi.* Çev. Ebru Kılıç, Alfa Yayınları, İstanbul.

JONES, M., Gail, CARTER, Glenda, RUA, J., Melissa, (1999). Children's Concepts: Tools For Transforming Science Teachers Knowledge. *Science Education,* 83, (5) 545-557.

KNOWLES J., Gary, HOLT-REYNOLDS, Diane, (1991). Shaping Pedagogies Through Personal Histrories in Preservice Teacher Education. *Teachers College Record,* 93 (1) 87-113.

LATZ, M. (1992). Preservice teachers perceptions and concerns about classroom Management and discipline: A qualitative investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3 (1), 1-4.

LEMLECH, Kasin J., (1988). *Classroom Management,* Longman Press, Newyork.

MACRAE, Sheila, (1998). Classroom Management and Organization, *Becoming a Teacher,* (Ed.)Justin Dillon. M.Maguire. Open University Press, Newyork.

MAYER, E., Richard, (1992). Cognition and Instruction: Their Historic Meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology,* 84, (4). 405-412.

PRESSLEY, Michael, HARRIS, R., Karen, GUTHRIE, T., John, (1992). *Promoting Academic Competence and Litaracy in School.* Academic Press, Inc., California.

QUALTER, Anne, (1996). *Differentiated Primary Science*. Open University Press, Inc., Buckingham.

RESNICK, B., Lauren, (1989). *Knowing, Learning, and Instruction.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Inc., NewJersey.

ROBINSON, Ken, (2003). *Yaratıcılık, Aklın Sınırlarını Aşmak.* Çev. Nihal, G. Koldaş, Kitap Yayınevi, İstanbul.

Sanford, J.P., Clements, B.S., Emmer, E.T. (1983). Improving classroom Management, *Educational Leadership*, 40, 56-61.

SCHMECK, R., Ronald, (1988). *Learning Strategies and Learning Styles.* Plenum Press, New-York.

STERNBERG, J., Robert, (1994). Comments on Multiple Intelligences, The Theory in Practice. *Teachers College Record,* 95, (4) 561-569.

WADE, E., Suzanne, TRATHEN, Woodrow, (1989). Effect of Self-Selected Study Methods on Learning. *Journal of Educational Psychology,* 81, (1) 40-47.

WATERHAUSE R., (1990). *Classroom Management,* Educational Press, Stafford.

WILSON, A., Thomas, (1996). *Reaching for a Better Standard.* Teacher College Press, Inc., New-York.

WRAGG, E.C., (1993). *Class Management.* Roudledge, London.

Anket formu: Sınıf Yönetim Matriksi

Şekilde, sınıf yönetim değişkenlerine entegre edilecek davranışlar, belirli öğretimsel örneklerle verilmiştir. Verilen soru maddeleri tablo ile sınırlı değildir. Bu süreçleri kendi içinde bir bütün olarak ele aldığımızda, öğrenci, grup ve süreç yönetimlerinde sınıfta uygulamaya çalışılan davranışlara katılım oranı tespit edilmektedir.

Yönetim Alanları / Yönetim Değişkenler	**ÖĞRENCİ (Birey) YÖNETİMİ**	**GDUP (toplum) YÖNETİMİ**	**SÜREÇ YÖNETİMİ** (Bağımlı-Bağımsız)
KAZANIM YÖNETİMİ	Öğrencilerin, kazanımı bireysel olarak gerçekleştirme potansiyelini dikkate alınıyor musunuz?	Öğrencilerin kazanımlarla ilgili ortak yaşantıları birlikte gerçekleştirmelerini sağlıyor musunuz?	Grupsal ve bireysel kazanımların entegrasyonunu sağlıyor musunuz?
ETKİNLİK YÖNETİMİ	Kazanıma uygun etkinliği öğrencinin bizzat kendisinin tasarlayıp yapabilmesini sağlıyor musunuz?	Kazanıma uygun etkinlikleri (ortak paylaşımlar açısından) öğrencilere uygulayabiliyor musunuz?	Ortak etkinliklerde öğrenci bireysel ve sosyal yönelimlerini birlikte yönetebiliyor musunuz?
FİZİK ORTAM, MATERYAL VE KAYNAK YÖNETİMİ	Öğrenciyi, öğrenme için gerekli ortam, materyal ya da kaynaklara ulaştırıp, kullanmasını sağlıyor musunuz?	Öğrencilerinizin, ortamı, materyal ya da kaynağı bireysel ve sosyal amaçlar için ortak kullanabilmelerini sağlıyormusunuz?	Öğrencilerin ihtiyaç duydukları ortamı bireysel ve gruplar olarak düzenleme süreçlerini destekliyor musunuz?
DAVRANIŞ YÖNTEMİ	Öğrencilerinizin bireysel akademik ve sosyal davranışlarını planlayıp uygulayabilmelerini sağlıyor musunuz?	Öğrencilerin uygun modelleri görüp, uygun davranışları örnek alabilemesini sağlıyor musunuz?	Öğretmen olarak, davranışları takip edip, belli öğrenci davranışlarını kaydedebiliyor musunuz?
DAVRANIŞ YÖNTEMİ	Öğrencilerinizin bireysel akademik ve sosyal davranışlarını planlayıp uygulayabilmelerini sağlıyor musunuz?	Öğrencilerin uygun modelleri görüp, uygun davranışları örnek alabilemesini sağlıyor musunuz?	Öğretmen olarak, davranışları takip edip, belli öğrenci davranışlarını kaydedebiliyor musunuz?
ZAMAN YÖNETİMİ	Öğrenenin bireysel öğrenme profiline göre etkinlikleri zamansal olarak ayarlamasını destekleyebiliyor musunuz?	Grupsal çalışmalarda kullanılan zamanın bireysel ihtiyaçları tatmin edecek kadar iyi kullanımını sağlayabiliyor musunuz?	Bu sistemde zamansal çeldiricileri görülüp, anında müdahale edebilecek zamanı ayırabiliyor musunuz?
DEĞERLENDİRME YÖNETİMİ	Bireysel öğrenmelerde değerlendirme ölçütlerini, süreçlerini ve kayıtlama sistemini biliyor musunuz? (Öz denetimli değerlendirme, bireysel ilerleme profili)	Grup değerlendirme ölçütlerini, toplam sınıf yönetim değişkenleri ile bağlantılı kılabiliyor musunuz? (grup içinde) birey-sınıf içinde grup)	Değerlendirmeleri belli bir sistemde ve sürekli olarak izleyip, ilerlemelerin ölçümünü planlayabiliyor musunuz?

Not: Birey, grup ve süreç yönetimleri tüm sınıf yönetim değişkenleri ile bir bütün olarak algılandığından yapılacak sınıflandırmada total (sütunsal) bir sonuca varılması istenmiştir. Bu sonuçlar ise (oldukça çok, kimi zaman, hiç) olarak belirlenmiştir.

THE REFLECTION OF CLASS MANAGEMENT CHANGING WİTH THE NEW CURRICULUM TO TEACHER BEHAVIOURS

Vahap Özpolat *

Nida BAYINDIR **

Abstract

In this research, the new curriculum with the view of teacher's behaviors providing classroom management in primary schools, was tried to emphasized. The aim of this research is to find out the effective teaching behaviors known and used by the teachers working in primary schools on the new curriculum. Survey method has been used in this research. The research was carried out with a sample of 349 teachers teaching in those schools in İstanbul during the academic years of 2006-2007. Frequency, means, One a way analysis of variance, chil square was used to analyze data. The result have shown that the teacher'S behaviors change on the new curriculum practice.

Key Words: New curriculum, the teacher's behaviors, variabilty of the class management

* Dr.; Mınestry Of National Education, Board of Education Deputy Chairmand and Member Of The Board

** Assist. Prof. Dr.; Dumlupınar University, Primary School Teaching

ÇOCUK, AİLE, OKUL ÜÇGENİNDE REŞAT NURİ GÜNTEKİN'İN *BİR KADIN DÜŞMANI* ADLI ROMANI

Hilmi UÇAN*

Özet

1889-1956 yılları arasında yaşayan Reşat Nuri Güntekin, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemini görmüş bir romancımızdır. Romanlarında yaşadığı çalkantılı dönemlerin izleri, iki farklı kültür ve uygarlık arasındaki gelgitler, her iki dönemin düşünce dünyasını yansıtan bakış açıları gözlenebilir. Başka bir deyişle, hem Osmanlı'nın izlerini, hem Cumhuriyet döneminin ideolojisini bu romanlarda gözlemek mümkündür.

Reşat Nuri Güntekin'in bir başka özelliği de hemen hemen bütün romanlarının eğitim ve çocuk ile ilgili bir içeriğe sahip olmasıdır. *Miskinler Tekkesi, Çalıkuşu, Bir Kadın Düşmanı, Kızılcık Dalları, Damga, Kan Davası…*romanlarında çocuklar ve bunların eğitimi ile ilgili düşünceleri yer alır. Unutmayalım ki Reşat Nuri bir eğitimcidir ve 1929 yılında "Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı"nı hazırlayan komisyonun üyesidir. Romanlarındaki lirizmin, toplumsal sorunlara, bir toplumun geleceği olan çocuğa karşı ilginin asıl nedeni de onun bu eğitimci yönüdür. Çoğu romanlarında okuyucu, çocuktaki ruhsal temizliği hisseder. Hatta diyebiliriz ki onun "eserleri asıl lirizmi, büyük mânâda üslûp sıcaklığını çocukla karşılaşınca bulur" (Tanpınar, 2000, 460).

Biz bu yazıda, Reşat Nuri Güntekin'in *Bir Kadın Düşmanı* adlı romanını çözümlemeye; bu romandaki çocuk ve eğitim boyutunu, çocuğun kişilik oluşumuna etki eden etmenleri açıklamaya çalışacağız. Çözümlemelerimizde göstergebilimin önerdiği çözümleme araçlarından yararlanacağız.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, çocuk, edebiyat, Reşat Nuri Güntekin, Bir Kadın Düşmanı

ANLATININ GENEL DÜZENLENİŞİ

Bir Kadın Düşmanı mektup-roman tekniği ile yazılmıştır. Roman iki kısımdan oluşmaktadır: Birinci kısım'da Sâra'nın, babası Adnan Paşa'ya yazdığı üç; Nermin'e yazdığı on bir mektup ve arkadaşı Ferhan ile yaptığı bir telefon görüşmesi yer alır. İkinci kısım ise "Ölüye Mektuplar" başlığı altında Homongolos'tan ölmüş arkadaşı Necdet'e yazılan dört mektuptan oluşur.

I.Kısım'daki mektup-anlatılarda özne rolünde olan Sâra, "Marmara sahilinde bir köye" gider. Bu seyahat, "otuz kırk günlük küçük bir seyahat"[1]tir. Bu seyahatin

* Yrd. Doç. Dr.; Afyon Kocatepe Üniv, Eğitim Fak, Türkçe Eğt, Böl.

1 R.N.GÜNTEKİN, **Bir Kadın Düşmanı**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1958, s.11. Bundan sonra tırnak içine alıp göstereceğimiz alıntıların referansı, romanın bu baskısı olacaktır.

nedeni de dayısının kızı Vesime'nin düğünüdür. Homongolos, Kaya Balığı gibi lakaplarla da anılan Ziya Bey adında bir sporcu, bu köyün yakınlarındaki bir sporcu kampındadır. Kadınları hor gördüğü, küçümsediği için, onlara güvenmediği için; onlara karşı gizli bir kini içinde taşıdığı için adı kadın düşmanına çıkmıştır. Sâra, kendisine çok güvenen bir kızdır. Homongolos'tan intikam almak, onu kendisine âşık etmek, sonra da yüz üstü bırakmak ister. Sonuç durumunda başarılı olur: Homongolos'u kendisine âşık eder. Homongolos, kendisine oyun oynandığını anlar. Aşkını itiraf etmektense ölmeyi tercih eder: Bir motosiklet kazasında ölür. Aslında bu bir intihardır.

Başlangıç durumunda Özne (Sâra) nesnesinden ayrıdır; sonuç durumunda ise nesnesine kavuşmuştur. Genel anlatı izlencesini şu şekilde özetleyebiliriz:

Başlangıç Durumu	:	Ö V N
Sonuç Durumu	:	Ö Λ N

Göstergebilimsel bir çözümleme bir anlatıyı, *Yüzeysel Düzey* ve *Derin Düzey* olmak üzere iki aşamada çözümler. *Yüzeysel Düzey* de iki bileşenden oluşur: *Anlatı Düzeyi* ve *Söylem Düzeyi*.

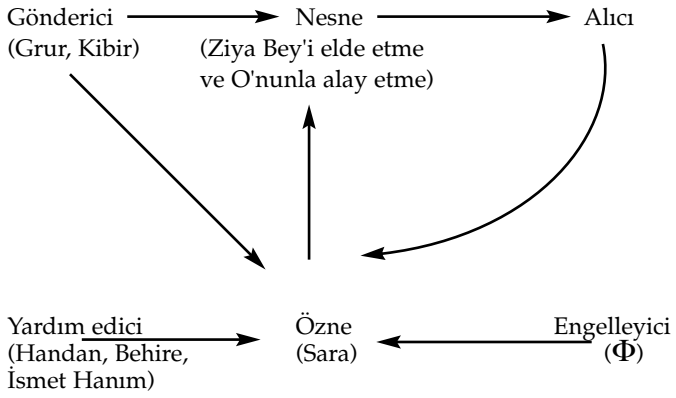
Anlatı Düzeyi

Bu romanda okuyucu, mektup tekniğinin sıcaklığını hisseder. Anlatıda iki ayrı benöyküsel anlatıcı var: Sâra ve Ziya Bey. Bu iki anlatıcı/öznenin dışında Sâra'nın Paşa Babası, Nermin, Nesip, Rıza Bey, Remzi Bey, Vesime, Behire, Handan, İsmet Hanım, Necdet, Ferhan…diğer önemli eyleyenler.

Anlatının *Birinci Kısmı*'nda özne rolünde olan eyleyen Sâra'dır. Özne, güzelliği nedeniyle ve aldığı eğitim sonucu "şımarık", "etrafındaki insanları kendisine hayran ve esir etmekte âdeta marazî bir zevk duyan"; "beğenilmeyi bir hak, güzelliğine karşı herkesin vermeye mecbur olduğu bir vergi telakkî etmeye alışmış"tır. Özne, böyle bir tutum ve davranışın bir tür "hastalık" olduğunun kendisi de farkındadır. Özne'nin "hangi tabakadan ve yaştan olursa olsun, erkekler tarafından ihmal edilmeye, önemsenmemeye tahammülü yoktur ve o böyle davranan erkekleri kendisine bağlayıncaya kadar akla gelmedik tertiplere" (Emil, 1984, 296) girişecek bir kişiliğe sahiptir.

Anlatı düzeyi dört aşamadan oluşur: *Eyletim, edinç, edim* ve *yaptırım*. Kadın-Özne, Ziya'nın kadınları hor gördüğünü, küçümsediğini öğrenir. Kendisine Ziya ile ilgili anlatılanlar onu "fena halde sarsar", bu duruma "isyan" eder; "Homongolos için fecî bir ceza düşünmeye" başlar; "bir intikam sillesi vurmayı" düşler. Anlatıdaki *eyletim* aşaması bu aşamadır. Bunu yapabilmesi için bir güce ihtiyacı vardır. Bu gücü güzelliğinden alır; kendine güvenir. Bu *edinç* aşamasından sonra Ziya ile görüşmenin yollarını arar ve O'nunla görüşmeyi başarır. *Edim* aşamasında Ziya'yı kendisine âşık eder. Ne var ki Ziya, Özne'nin bir oyun oynadığını, davranışlarında dürüst olmadığını; onun, "o kadar fazla alâka göstermekle sadece etrafındakilere numara yapmak" istediğini; "umumî suikaste kurban edilmek" üzere olduğunu anlar. Gururunu korumak için Sâra'nın yanına gitmez; bir motosiklet kazasında ölür: Bu bir tür intihardır.

Anlatıyı eyleyenler şemasında şöyle özetleyebiliriz:



Söylem Düzeyi

Anlatı düzeyinde eyleyenler arasındaki ilişkiler belirlenirken, söylem düzeyinde bu eyleyenlerin nasıl 'oyuncu' hâline geldiği gözlenir. Anlatıdaki oyuncu, yaptığı eylem boyunca gözükara, korkak, çekingen, cimri, cömert vb. bir kişilik sergiler. Bu oyuncuların olaylara bakış açıları, tutum ve davranışları, kişilik yapıları, kısacası izleksel rolleri söylem düzeyinde açığa çıkarılır.

İzleksel Roller

Bir Kadın Düşmanı'nda iki önemli oyuncu söz konusudur: Sâra ve Homongolos. Diğer oyuncular, bir bakıma bu iki karaktere yardım eden oyunculardır. En belirgin figüratif zıtlıklar şunlardır:

/ güzel / kş / çirkin /

/ aşk / kş / nefret /

/ alçak / kş / yüksek /

Anlatının Birinci Bölüm'ünde Özne rolündeki oyuncu olan Sâra yirmi altı yaşındadır. Erzurum'da valilik görevinde bulunan bir paşanın kızıdır. Şımarık ve güzel bir kızdır. "Güzelliği onu şımartmıştır. Kurnazdır. Paşa Babasının yanına gitmemek için hasta numarası yapar. Salon yaşamını bilir. "Nazlı, nahif bir İstanbul çocuğu"dur. Mektupların sonlarında "adiyö" , "orövuar" diyen, zaman zaman Fransızca sözcükler kullanan, Batı kültürünü benimsemiş gibi görünen; ama "salon centilmenlerinin riyakâr komplimanlarından" da pek hoşlanmayan; sabahlara kadar eğlenip "güneşi üzerine doğurmayan", hırslı, kıskanç, güzelliğine güvenen, kindar denilebilecek bir kişiliğe sahiptir. Aslında Homongolos ne kadar 'kadın düşmanı' ise, Sâra'nın da erkeklere düşmanlıkta Ziya'dan geri kalır bir yanı yoktur. Ona göre erkekler "ahmak, riyakâr, galiz"dir ve Sâra bu cinsin "can düşmanı"dır; ona göre bu cinsin gençleri "aptal" dır; yaşlıların yüzleri ise "binbir hile ve riyakârlık rolü oynaya oynaya bir çizgi koleksiyonu hâline gelmiş"tir, "yamru yumru, yoluk, yırtık, kırışık suratları" vardır ve bu "suratlara bakarken Sâra çıldırmaktadır".

İkinci Bölüm'deki özne ise Homongolos'tur. Homongolos çirkin görünümlü, "otuz, otuz beş yaşlarında, fevkalâde kuvvetli, çevik, zeki, metin, iradeli, taş gibi hissiz, biraz zevzek, sevgi ve şefkati gülünç bir zaaf addeden, bir makineden farksız" bir karakterdir. Diyebiliriz ki uç noktalardaki iki farklı karakter karşı karşıya gelmektedir.

Anlatıdaki diğer oyuncular ya silik kişiliklerdir ya da bu iki öznenin yardımcılarıdır.

Uzam

Anlatının başlangıcında, Sâra'nın içinde bulunduğu uzam İstanbul uzamıdır. Öznenin eğlenebildiği bir uzamdır bu uzam. Bu nedenle Erzurum'a gitmek istemez. Özne, "yazın en güzel aylarında İstanbul eğelenirken, ben Erzurum'da ne yapacaktım" der. Daha sonraki uzam Marmara kıyılarında bir köy, bir çiftlik uzamıdır. Bu köyde "şalvarlı, poturlu, bir alay işsizle dolu kahveler… camekânları kirden pastan âdeta buzlu cam hâlini almış mini mini dükkânlar…" vardır. Ahaliden zengin olanlar da var. Bunlar, "zengin olunca tabiî oturduğu yeri, fakir kalan komşularını beğenmemiş… Kasabanın dışındaki zeytinliklere doğru açılmış, uzanmış"lar, "zarif, sevimli evler, köşkler" yapmışlardır. Senenin büyük bir kısmını İstanbul'da geçiren bu köşk sahipleri, yazın buralara gelmektedirler. Bu köy "eski alaturka kasabanın üstünde ekstra modern sayfiyesiyle şalvar üstüne frak giymiş bir insana" benzemektedir. Homongolos da bu kasabaya yakın bir yerde her yıl kamp yapmaktadır. Bu uzamların yanında deniz, bahçe gibi açık uzamlar da vardır.

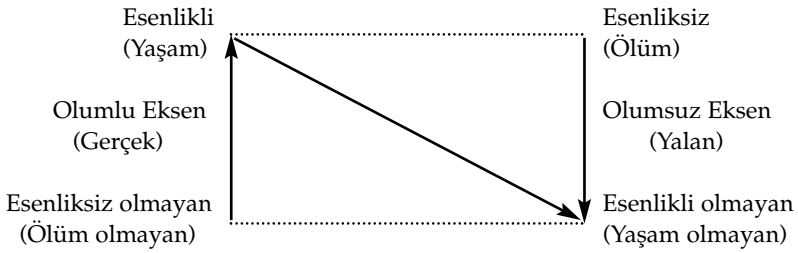
İkinci Bölüm'deki Özne olan Ziya'nın (Homongolos) bulunduğu uzamlar ise Sâra'nın bulunduğu uzamlardan farklı uzamlardır. Özne'nin ilk çocukluk uzamı olan aile uzamında üvey bir anne, bir baba ve dört kardeş vardır. Bu uzamda Özne, hiç kimse tarafından sevilmemiştir. Babası ondan kurtulmanın yolunu, onu "yatılı mektebe atmakta" bulmuştur. "Çirkin ve vahşi" bir görünümü olan Homongolos'u "çocuklar bir an rahat" bırakmazlar; "gülse kızarlar", "ağlasa gülerler", "yalvarsa hakaret ederler"; "arkadaşlarının zulmünden kurtulmak için, kertenkeleler gibi, duvar kovukları içine, merdiven altlarına" saklanır. Okul yönetimi de onu koruyup kollamaktan "âciz"dir; hatta okuldaki "mubassırlar" ve "hocalar" da ona "hakaret" ederler. Sekiz yaşında verildiği yatılı okul uzamı da Homongolos için olumsuz, esenliksiz bir uzamdır.

Derin Düzey

İnsanın, varlıkların yaşadıkları gerçeklik ekseni /yaşam/ kş /ölüm/ eksenidir. Her insan doğar, bu eksende yaşar ve ölür. Bu eksen üzerinde esenlikli hâller olabileceği gibi esenliksiz hâller de olabilir.

Birinci Bölüm'ün öznesi olan Sâra başlangıç durumunda, esenlikli bir anlam ekseni üzerindedir. Homongolos'tan intikam almaya, onu cezalandırmaya karar verir: Homongolos'u kendisine âşık edecek; Homongolos kendisine evlenme teklif ettiği zaman da onunla alay edecektir. Homongolos'u kendisine âşık eder. Ne var ki Homongolos ona, alay etme fırsatını vermez; bir motosiklet kazası süsüyle intihar eder. Sâra ile sohbet ettikleri uçurumdan aşağı motosikletle birlikte atlar.

Derin düzeyde bu durumu göstergebilimsel dörtgende şöyle özetleyebiliriz:



D_d dönüşlü bir dönüşümü ifade eder. "Durum öznesi ile icra edici öznenin eylemsel rolleri aynı oyuncu tarafından oynanıyorsa bu dönüşüm, dönüşlü bir dönüşümdür; farklı oyuncular tarafından oynanıyorsa bu dönüşüm, geçişli bir dönüşümdür" (Everaert-Desmedt, 1988, 31). Başka bir deyişle, geçişli dönüşüm, başkalarının aracılığı ile gerçekleştirilen bir dönüşümken, dönüşlü dönüşüm, öznenin kendisi tarafından gerçekleştirilen bir dönüşümdür. Her iki özne de dönüşlü bir dönüşümü yaşar.

Her iki bölümdeki özne için de sonuç durumu, esenliksiz bir anlam eksenine çıkmaktadır. Birinci Bölüm'deki Özne olan Sâra başlangıç durumunda /esenlikli/ bir konumdadır. Ulaşmak istediği değer-nesnesi olan Homongolos kadınları hor görmekte, onlara hiç güvenmemektedir. Sâra, onu cezalandırmak, ona haddini bildirmek ister: Homongolos'u kendisine âşık edecek, Homongolos evlenme teklif edince de onu reddedecek, onunla alay edecektir. Homongolos'u kendisine âşık etmeyi başarır. Ne var ki Homongolos, Sâra'nın bir oyun oynadığını, *gibi görünmek* kipliği içinde olduğunu anlar. Sâra'nın tuzağına düşmektense ölmeyi tercih eder. Sâra'nın bile "bu faciaya içi inanmaz". Bu durum Sâra için esenliksiz bir durumdur. Homongolos ise, Sâra'nın yaptığı oyun nedeniyle /yaşam/ ekseninden /ölüm/ eksenine geçer. Bu eksen de Homongolos için esenliksiz bir anlam eksenidir.

Çocuk / Edebiyat / Eğitim Üçgeninde *Bir Kadın Düşmanı*

İnsan, çevresindeki kişi, olay ve olgulara karşı kayıtsız kalamaz: Okur, görür, düşünür, hisseder, etkilenir. Gözler, düşünceye açılan penceredir. Çocuk da çevresinde olup bitenlere karşı kayıtsız değildir; toplumsal yapıdan, kurumlardan, topluma egemen olan kültürden, arkadaş çevresinden etkilenir. Çocuğun kişilik oluşumunda özellikle aile, okul, arkadaş çevresi, toplum önemli etkenlerdir. Görsel yayınların kişilik oluşumuna etkisi ise ayrıca değerlendirmeyi hak edecek kadar önemlidir.

Çocuklar günümüzde elektronik, dijital bir çocukluğu yaşıyorlar. Çocuklar kendileri oyun oynamıyorlar; bilgisayarlar üzerinde bedenlerini sağa sola eğerek sanal oyunlar oynuyorlar, sanal maçlar yapıyorlar. "Elektronik çocuğun görsel masalcısı ise televizyon"lar (Şirin, 1999, 22), bilgisayar oyunları, internet üzerinden ulaşılan yayınlardır. Günümüz aile yapısında artık çocuklara masal anlatan büyükler yoktur. "Çocuğu yaşadığı dünyadan soyutlayan çocuk kulvarı, yanıltıcı olduğu gibi çocukluğu tüketen anaforlarla da dolu"dur (Şirin, 1999, 23). Çocukluğun en belirgin öğesi olan oyunlar doğal değildir, yapmacıktır. Çocuklar, çocukluklarını yaşamadan olgunlaştırılmaktadır. Günümüzde yetişkinleri olduğu gibi, çocuğu da görsel yayınlar yön-

lendirmektedir. Diğer taraftan çocuklar, çocuktaki masumiyet görsel medyada, tüketim politikasının bir aracı olarak kullanılmaktadır.

Lévi-Strauss'un doğa/kültür ayrımını izleyerek şöyle de diyebiliriz: Yetişkin olsun çocuk olsun, insan küresel bir kültür aracılığı ile doğal hâlden uzaklaştırılmakta (culturaliser); yapay kabullerle insanlık yönlendirilmekte, şekillendirilmektedir. Brezilya'da yabanıl insanların yaşamını inceleyen Lévi-Strauss, burada yaptığı insanbilim araştırmalarında "kendini beğenmiş Batı'nın bir tür yalanlaması olan insan sıcaklığını bulur" ve şunları söyler: "Nambikwara'ların toplumu öylesine yalındı ki, burada yalnızca insanlar buldum" (Strauss, 1984, 13).

Görsel yayınların yanında çocuğu şekillendiren diğer toplumsal kurumlar aile ve okuldur; bunlara bağlı olarak arkadaş çevresidir. Çocuktaki bazı davranış bozukluklarının ortaya çıkmasında ya da çocuğun tutarlı bir davranış modeli sergilemesinde okul, aile ve arkadaş çevresinin önemli bir rolü vardır. Aile ile okul, okul ile toplum çatışıyorsa; aile ile okul arasında, okul ile toplum arasında bir güven ortamı oluşturulamamışsa; çocuk, aileden ve okuldan yeterli destek ve ilgiyi alamıyorsa; kendi içinde çatışmalara sürükleniyorsa; görsel yayınların ve toplumsal yapının akıntısına bırakılıyorsa çocuğun kişilik gelişimi sağlıklı olmayacaktır.

"Her öğrenci, öğrenebilmek için, sınıf içinde kendisini güven içinde hissetme ihtiyacını duyar" (Auger-Boucharlat, 2001, 69). Bu ilke aile için de, arkadaş çevresi için de geçerlidir. Aile içinde, okul içinde, arkadaş çevresinde sevilmeyen, ilgi görmeyen ya da horlanan bir çocukta kişilik bozuklukları görülecektir.

Bu bağlamda, çözümlemesini yaptığımız anlatıda çocuk, aile, okul ve eğitim ekseninde bizi ilgilendiren iki oyuncu Sâra ile Ziya, diğer adıyla Homongolos'tur; bu iki öznenin aldıkları eğitimdir. Anlatıda, Ziya'nın çocukluğu ve okul döneminde yaşadıkları, arkadaş çevresi anlatılmakta; Sâra'nın eğitiminden ise doğrudan söz edilmemekte, kullandığı sözcük ve deyimlerle (adiyö, o rövuar vb) hissettirilmektedir. Ailede, okulda, yaşananların, toplumun ve arkadaş çevresinin Ziya'nın ve Sâra'nın kişilik oluşumunda önemli bir etkisi olmuştur.

Romandaki iki özneden biri olan Ziya, aile içinde sevgi görmez. Annesi ölmüştür, üvey bir annesi, bir "babası, birçok kardeşi vardır. Kalabalık bir ailedir. Fakat aile içinden hiç kimse baba, kardeş sevgisinin ne olduğunu" Ziya'ya "anlatamamışlar", hissettirememişlerdir. Ziya'nın bir tek sevdiği kişi vardır: Necdet. Necdet'i sevmesinin nedeni onun "seviyor ve seviliyor" olmasıdır. Necdet'e mektuplarının birinde şöyle der: "Çok mesuttun. Seviyordun, seviliyordun. Saadetin bu mertebesine çıkan bir insanın dünyada istenecek nesi kalabilirdi?" Ziya, seven ve sevilen insanlara "başka dünyalardan gelmiş harikulâde mahluklar gibi hayretle" bakar.

Ziya'nın evinde de okulda da sevgi görmemesi, onun hırçın, saldırgan bir kişilik edinmesine yol açar. Bu saldırganlığı nedeniyle "yalnız evi, ailesi değil mahallesi de" ondan "bîzar"dır. "Mekteplerin açılması" aile için, mahalleli için "bir kurtuluş bayramı"dır. "Mektep idaresi" ise Ziya'nın gözünde "münasebetsizdir".

Yatılı okula verildiği ilk günlerde başkalarından, arkadaşlarından dayak yer. Ziya her zaman dayakla terbiye edilmeye çalışılan bir çocukluk yaşar. "Önce mektepte ceza görür, sonra evde dayak yer." Öyle ki "Keşke benim de kimsem olmasaydı" der. Ziya'nın okul ve aile içinde edindiği kişilik şöyle özetlenebilir: "Başkalarından gördüğü fenalığın acısını" yine başkalarından çıkarmak için hazır bekleyen bir kişilik.

Ziya'ya karşı toplum da acımasızdır: "Küçük bir boks maçında rakibini fena halde hırpalamakta"dır. "Etrafından gelen seslere dikkat" eder. Bu seslerin, "daima galibin lehine" yükselmesi" beklenir. Ne var ki yükselen sesler Ziya'nın aleyhinde "boğuk isyanlara benzer gürültülerdir". Ziya yumruk yiyince ahâli sevinçle haykırır". Toplum, "çehresi çirkin olduğu için" Ziya'ya düşmandır.

Toplum içinde bir özne olarak çocuk, gördüklerini taklit eden bir yapıya sahiptir. Başkalarında, toplum içinde, kurumlarda gördüğü 'iyi' veya 'kötü'yü taklit edecektir. Kötü olana karşı çıkmak istediğinde de gördüklerini ve yaşadıklarını taklit edecektir. Ziya okulda aşçı başının etin ve pilavın iyi tarafını kendisine ayırdığını görür ve şuna karar verir: "Şimdi ben bir yolunu bulup onu çalacağım. Bahçede kendime yılbaşı ziyafeti vereceğim". Ziya aile içinde, okulda "merhamet, muhabbet, arkadaşlık denen güzel şeylerin zevkini" tatmamıştır. "Küçüklüğünde sevilmeyen, okşanmayan, nazını çekecek bir insan" bulamamıştır. Böyle bir çocukta da "ince ve güzel hislerin doğmasına imkân tasavvur" edilemez. Ziya ile herkes "mütemadiyen eğlenmiş"tir, "hakaret etmiş"tir, "zulmetmiştir", herkes ona kötü davranmıştır. Eğer anlatıdaki özne "haşin, zalim, sinsi ve merhametsiz bir çocuk olmuşsa" bunun nedeni "başkalarının zulmüne, haksızlığına karşı kendini müdafaa etmek mecburiyetinden" doğmuştur. Ve özne şöyle sağlıksız bir sonuca ulaşır: "Eskiden uğradığı hakaretlerin hesabını sormak". Ziya'nın "aksi, hatır gönül tanımayan ve insanlarla alay eden, eğlenen biri olmasının sebebi ise çocukluk yıllarında kendisinin çirkinliği yüzünden sürekli horlanmış, itilip kakılmış olmasıdır. (…) Güçlünün zayıfı ezdiğini anlayan Ziya işte bu yüzden Necdet'i tanıdığı günden beri koruması altına almış, onun da kendisi gibi ezilmesini engellemek istemiştir" (Kefeli, 2002, 79).

Sonuçta Ziya "kuvvetli olmak", "kendisinden başka kimseye güvenmemek" gibi bir kişilik kazanır. "Müthiş bir kavgacı olarak yetişmeye" çalışır.

İster aile içinde isterse okulda alınan eğitim, düşünme yetisini köreltmemeli, başkalarını dikkate almayı öğretmeli, dayatmacı bir anlayıştan uzak olmalıdır. Güce, çıkara dayalı, ideolojik ön kabulleri dayatan bir eğitim çocuk-özne'nin kişiliğini de olumsuz yönde etkileyecektir. R.Nuri mizahî bir dille böyle bir durumu da açıklamaya çalışır. Sonuçta, alınan eğitimden sadece kendisini, kendi çıkarını düşünen, amacına ulaşabilmek için her yolu deneyebilen bir anlayış ediniliyorsa böyle bir eğitimden "âcizlere karşı merhametsiz, (…) kuvvetlilerin karşısında şeker gibi tatlı, nazik" bir kişilik ortaya çıkabilir. "İnsanlar vardır ki menfaatleri müşterek olduğu için birbirlerini severler". Çocuğun sağlıklı bir kişiliğe sahip olması için birçok yöntem önerilebilir. Bunların arasında "en etkili, en hoş, en çabuk sonuç alınabilecek, uygulaması en kolay yöntem sevgidir, şefkattir, doğru anlamadır" (Muller, 1997, 91).

Anlatının Birinci Bölümü'ndeki Özne olan Sâra da, Ziya'nın tersine aşırı ilgi görmüş, şımartılmış bir çocukluk yaşar. Bu nedenle de son derece kibirli, kurumlu, alımlıdır. "Etrafındaki insanları baştanbaşa kendi tebaası" olarak görür, "onların ıstıraplarını, gözyaşlarını bir nevi vergi addeder".

Sâra güzelliğinden, Ziya ise çirkinliğinden dolayı yalnızdır: Sâra, güzelliğinin verdiği gururla insanları küçümser; Ziya ise kendisine yapılan kötülükler, hor görmeler nedeniyle insanlara güvenmez, insanlardan kaçar. Çirkin olduğu için bütün kötülüklere layık olduğunu düşünür ve bu nedenle bütün güzelliklere düşmandır. Sâra içinde bulunduğu salon sosyetesini beğenmez. "Etrafındakilerin yapmacıklarından, nümayişlerinden, iddia ve ukalâlıklarından bıkıp usanmıştır".

Her iki öznenin eylemlerinde…*gibi görünmek* kipliğinin baskın olduğu gözlenebilir. Sâra aşırı ilgiden, Ziya ise ilgisizlikten, sevgisizlikten ve şiddetten dolayı sağlıklı bir kişiliğe sahip olamamışlardır.

Çocukluğunu yaşamamış, erken olgunlaştırılmış, sevgi görmemiş, korkutulmuş bir çocuk kendi yaşının davranışlarını sergileyemez. Çocuk çocukluğunu yaşayabilmelidir. Çocuk yaşının gerektirdiği davranışları sergilemelidir. Çocuk, başka çocuklarla bir arada bulunmalı, bazı bilgi ve davranışlar dayatılarak değil, grup içinde edinilmeli, yaşam birlikte keşfedilmelidir.

Çocuğun kişilik oluşumunda aile, arkadaş grubu, okul, toplumsal çevre, devlet ve cami etkin bir güce sahiptir. Toplumsal kurumlar, devlet, aile kendi gelenek ve göreneklerini, inançlarını, düşüncelerini çocuklara aktarmak isterler. Bu aktarımda da dil ve edebiyatı bir araç olarak kullanırlar.

Okulsuz toplumdan söz eden toplumbilimcilerin yanında, okulun yönlendirici ve yararlı işlevine dikkat çeken eğitimciler ve toplumbilimciler de vardır. Ferrer, "Milli okulları örgütleyenler, hiçbir zaman bireyin yüceltilmesini istemediler. Ancak onun köleleştirilmesini istediler ve bugünün okulundan herhangi bir şey ümit etmek boşunadır" (Spring, 1997, 20) derken Illich *Okulsuz Toplum*'u yazar. Bu bağlamda "Sosyal Yeniden Yapılanmacılık, okulun yeni bir toplum yaratılmasında kullanılmasını gerekli gören bir kuram olup, okulların temel işlevinin, modern toplum krizlerini teşhis etmek olduğunu ileri sürmektedir" (Gutek, 2001, 353). "Kriz teşhis etmek", sorunlara çözüm yolu bulmak sağlıklı düşünmesini öğrenmiş insanların yapabileceği bir etkinliktir. Bu bağlamda çocuk, çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatı son derece önemsenmesi gereken çalışma alanlarıdır.

Sonuç

Korkutulan çocuk, toplum içinde kendisini ifade etmekten çekinir. Çocuk ilk çocukluk çağında, başka bir deyişle oyun çağında kendisini son derece rahat bir şekilde, çekinmeden dile getirir. Söylediklerinde içtendir; art niyeti, kurnazlığı yoktur. Bu yeteneği okul ortamında ve aile içinde köreltilmemelidir. İlköğretimdeki çocukların öğrenme, bir beceri edinme motivasyonları son derece yüksektir. Bu yüksek motivasyon yaş büyüdükçe azalmaktadır. Azaltan ailedir, okuldur, toplumsal, ideolojik kabullerdir. İlköğretimin ikinci, üçüncü sınıfından itibaren test sıtmasına yakalanan çocuk, çocukluğunu yaşayamadığı gibi, neyin değerli, neyin değersiz; neyin doğru neyin yanlış olduğunu da kavrayamamaktadır.

Romanımızda da iyi bir eğitim almış gibi görünen Sâra hiç de ideal bir tip değildir: Kibirlidir, gururludur, ailesinden gördüğü aşırı sevgi ve ilgi onun, başkalarını hor gören bir kişiliğe sahip olmasına yol açmıştır. Ziya öldüğü zaman bile Sâra kendisini suçlamaz, çok fazla üzülmez. Hatta Ziya'yı suçlar: "Sen yine kâlpsizliğine kurban gittin" der. Buna karşılık İyi bir eğitim almamış olan Ziya'da ise davranış bozuklukları görülmektedir; ama sevmeye hazır bir kâlbi vardır. Davranış bozukluklarının sebebi sürekli utandırılmasıdır, sevgi görmemesidir.

Çocuğu korkutmak yerine onu yüreklendirmek, düşündüğünü dile getirmesine olanak vermek gerekir. Korkularla büyümüş bir insan duygu ve düşüncelerine açığa vuramaz; dikenlerini içine çevirmiş bir kirpiye döner; kendisini saklama, gizleme

gereksinimi duyar. "Çocuğu ne kendini beğenmiş biri hâline getirmek ne de en küçük bir başarısında çılgınca hayranlık göstermek söz konusu olmamalıdır. Her aşırılık onun ruhsal dengesine zarar verecektir" (Muller, 1997, 68).

Çözümlemesini yaptığımız romanda da her iki öznenin çocukluklarında bu aşırılıkları farklı uçlarda gözlemek mümkündür: Kadın-özne aşırı derecede övülmüş, şımartılmış birisi iken, diğer özne hiç değer verilmemiş, takdir edilmemiş bir çocukluk yaşamıştır. Ziya'nın lâkabı "kaya balığı"dır, kaya gibi çirkin, kaya gibi sert ve duygusuz bir görünümü vardır. Çocukluğunda hiç takdir edilmemiş, ilgi ve sevgi görmemiştir; hep hor görülmüş, yatılı okula gönderilmesi aile için, bir kurtuluş olarak kabul edilmiştir. Ne var ki göründüğü gibi duyarsız değildir; içine kapanıktır: Sever, sevgisini saklar, içine gömer; sevdiğini söyleyemez. Kendisine oyun oynandığını hissedince de intihar eder.

Çocuğun, genel anlamda insanımızın kişilik gelişiminde sorunlar vardır. Bu sorunlardan kaçamayız. Kimi ön kabullerle bu sorunları yok saymak veya sorunların kaynağı olarak bir noktaya saplanıp kalmak doğru bir tutum olmayacaktır.

Yeni bir toplumun yapılanmasında düşünce namusu olan, sadece sonuçları eleştiren değil, sebepleri de görebilen bir kişilik oluşumuna zemin hazırlayan oluşumlara büyük bir gereksinim olduğu kesindir. Aile, okul, kamu kurumları, sivil toplum örgütleri; bireysel planda anne-baba ve öğretim elemanları çocuğun hayal ve düşünce dünyasını geliştirecek ufuk açıcı etkinlikler üretebilmeli; çocuğun yaratıcı kimliğini zedeleyecek davranışlardan kaçınmalıdır.

Kaynakça

AUGER, Marie Therèse-BOUCHARLAT, Christiane, (2001). **Elèves "Difficiles" Profs en Difficulté**, Erasme (Pédagogie/Formation), Lyon.

EMİL, Birol (1984). **Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında Şahıslar Dünyası I**, İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay. No:3190, İstanbul.

EVERAERT~DESMEDT, Nicole (1988). **Sémiotique des Récits**, Ed.Univ. De Boeck, Bruxelles.

GUTEK, Gerald, L., (2001). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, (Çev.N.Kale), Ütopya Yay. Ankara.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri, (1958). **Bir Kadın Düşmanı**, Dördüncü Basılış, İnkılâp Kitabevi İstanbul.

KEFELİ, Emel (2002). **Anlatım Tekniği Olarak Mektup**, Kitabevi Yay. İstanbul.

MULLER, Marie France, (1997). **L'Enfant Timide**, Ed.Jouvence, Saint-Etienne.

OKTAY, Ahmet (1993). **Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı (1923-1950)**, Kültür Bak.Yay. Ankara.

SPRING, Joel (1997). **Özgür Eğitim**, (2.Basım, çev. A.Ekmekçi), Ayrıntı Yay. İstanbul.

STRAUSS, Claude-Lévi. (1984). **Yaban Düşünce** (Çev.T.Yücel), Hürriyet Vakfı Yay. İstanbul.

ŞİRİN, Mustafa Ruhi (1999). **Gösteri Çağı Çocukları**, İz Yay. İstanbul.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (2000). **Edebiyat Üzerine Makaleler**, (6.Baskı), (Haz.Z.Kerman), Dergâh Yay. İstanbul.

REŞAT NURİ GÜNTEKİN'S NOVEL NAMED BİR KADIN DÜŞMANI THROUGH THE TRIANGLE OF CHILD, FAMILY AND SCHOOL

Hilmi UÇAN*

Abstract

Reşat Nuri Güntekin survived both in Otoman and Republic period. His novels represent some characteristics from both periods. Another characteristic in his novel is the emphasis on children and education-pedogy. His novels Miskinler Tekkesi, Çalıkuşu, Kızılcık Dalları, Bir Kadın Düşmanı… are instances of this lind. Lyrism, social problems, and interest in the child as the future of th e society are mainly results of the didactic dimension.

In this article R. Nuri Güntekin's novel Bir Kadın Düşmanı is analysed in terms of factors on personality child developlment and pedagoy by using semiological techniques.

Key Words: Education, Child, Literature, Reşat Nuri Güntekin, Bir Kadın Düşmanı

* Assist. Prof. Dr.; Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BİR DERS MODELİ: 'ÖĞRETEREK ÖĞRENME'

Zeki KARAKAYA*

Anlatırsan unuturum, gösterirsen anlarım, yaptırırsan öğrenirim.
(Çin Sözü)

Özet

Bu makalede, yaparak yaşayarak öğrenme metotlarına dayalı olarak geliştirilen yabancı dil öğretiminde 'Öğreterek öğrenme' ders modeli incelenmiştir. Çalışmada önce yabancı dil öğrenimindeki yetersizlikler ele alınmış ve yetersizliklerin en önemli nedeninin öğretmen ve öğrenci kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bu yetersizlikleri aza indirecek bir model denemesi üzerinde durulmuştur. 'Öğreterek öğrenme' modeli öğrenci merkezli bir modeldir. Model, bir ders modeli olarak uygulanabileceği gibi aynı zamanda ders içinde bir teknik olarak da uygulanabilir. Yabancı dil öğreniminin sadece bilgi öğrenmeye değil, öncelikli olarak yeti ve beceri geliştirmeye yönelik olması ve yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı metotlarla gerçekleştirilmesi gereklidir. Modele göre yabancı dil öğrenme anlayışı, öğretmen ve öğrenci görev ve sorumlulukları yeniden belirlenmiştir. Artık öğretmen sadece bilgiyi öğreten kişi değildir, o daha çok metot ve teknik bilen, bilgiye ulaşmanın yollarını gösteren rehber veya yönlendirici kişidir. Öğrenci ise okul içinde ve okul dışında aktif öğrenme sorumluluğuna sahip, kendi kendine öğrenme metotlarını bilen, ders alt yapısına katkıda bulunan ve ders içinde aktif görev alan kişidir.

Anahtar Sözcükler: Öğreterek öğrenme, dil öğretimi, metot, model, teknik

Giriş

Ülkemizde yabancı dil öğretimine çok önem verilmektedir. Anaokulundan üniversiteye kadar tüm örgün eğitim kurumlarında yabancı dil dersleri vardır. Bazı liseler (Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, özel liseler vs.) yabancı dil ağırlıklı öğretim yaparken, bazı üniversitelerde de (ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent vs.) öğretim dili İngilizce'dir. Ayrıca bazı üniversitelerin yabancı dil bölümleri, Devlet Lisan Okulu, özel dershaneler, dil kursları vs. yabancı dil öğretimi yapmaktadırlar. Fakat ne yazık ki, bu kadar önem verilen yabancı dil öğretimi istenildiği gibi başarılı olamamaktadır (Demircan, 1990, 9, 285; Demirel, 1999, 5).

Bize göre başarısızlığın en önemli nedeni dili öğreten ve öğrenen kişilerdeki yetersizliklerdir. İyi bir öğretim, her şeyden önce yeti ve beceri gelişimini hedeflemelidir. Bu hedef ise öğretim metod ve tekniklerine sahip öğretmen ve öğrenmeye hazır

* Doç. Dr.; Almanya Frankfurt Goethe Üniversitesi, Türkoloji Bölümünde misafir öğretim üyesidir.

öğrenciyle gerçekleşebilir. Bilindiği gibi bilhassa yabancı dil öğretim metodları zamanın şart ve teknolojisine göre çok çabuk değişmekte ve gelişmektedir. Yabancı dil öğretimi yapan kişilerin öğrettikleri dili yaşayarak edinmiş veya öğrenmiş olmaları ve yeni gelişen öğretim metotlarını öğrenerek kendilerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir.

Artık sadece öğretmenler değil, aynı zamanda öğrenciler de öğrenme sorumluluklarını yerine getirmek zorundadır. Çünkü yeni dil öğretim metodları sadece öğretmen için değil; öğrenci için de altyapı yeterliliğini şart koşmaktadır. Öğrencilerin de öğrenme metot ve tekniklerini bilmeleri, yeni gelişen araç-gereçleri veya teknoloji ürünlerini kullanabilmeleri gerekmektedir. Özellikle yeni hazırlanan yabancı dil ders kitapları veya yabancı dil öğretim setleri önemli oranda metodik ve teknolojik altyapı gerektirmektedir. Bir kitabın yanında en az birkaç tane araç ve gereç vardır. Öğrencinin yeni kitap ve araçlarla dil öğrenebilmesi için "kendi kendine öğrenme yöntemlerini" bilmesi gerekmektedir.

Ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin gelişebilmesi için köklü değişikliklerin yapılması gerekmektedir: öncelikle yabancı dil öğrenme anlayışının, sonra da öğretmenlik ve öğrencilik anlayışının değiştirilmesi gerekmektedir. Ancak kısa sürede köklü değişiklikler yapmak oldukça zordur. Bunun yerine kısa vadeli ve geçici çözümler aranmaktadır. Biz de bu anlayıştan hareket ederek kısa vadeli, fakat kalıcı bir çözüm önerisinde bulunmak istedik. Bu bir ders modeli önerisidir. Kısaca adına 'Öğretirken Öğrenme' modeli denilmektedir.

1. Öğretirken öğrenme

Günümüzde çok sayıda öğrenme stratejileri ve buna bağlı olarak da ders modelleri geliştirilmektedir. Bunlardan biri de 'öğreterek öğrenme' ders modelidir. 'Öğreterek öğrenme' düşüncesi ilk defa Ute Rampillon, Günter Zimmermann (1997); Christoph Edelhoff, Ralf Weskamp (1999) gibi kişiler tarafından ortaya atılmıştır. Bu düşünce daha sonra Jean-Pol Martin tarafından ders modeli hâline getirilmiştir. Bu yeni model, klasik ve otoriter eğitimin aksine öğrenci merkezli bir öğrenme modelidir. Ancak öğrencinin bu modele göre öğrenme yapabilmesi için belirli şartlara sahip olması gerekmektedir. Dagmar Abendroth-Timmer (2000) bu şartları şöyle sıralamıştır:

1. Öğrencinin kendisini öğrenen ve öğreten birisi olarak kabul etmesi,

2. Kısmî özerkliğe sahip olması (öğrenciden öğretmen: öğrenen ve öğreten kişi),

3. Öğrencinin, öğrenen ve öğreten biri olarak belirli alt yapıya: yani belirli yeti ve becerilere sahip olması, bağımsız araştırma ve öğrenme yapabilmesi için kendi kendine öğrenme yöntemlerini bilmesi, konu alanıyla ilgili bilgiye sahip olması,

4. Öğrenme ve öğretme sorumluğuna ve bilincine sahip olması gerekmektedir.

Little aynı doğrultuda öğrencinin öğrenme ve öğrendiğini paylaşma sorumluluğuna sahip olması gerektiğini belirtir (Little 1997a, 236). Bu model sayesinde öğrenci bireysel öğrenme standardını oluşturarak öğrenme özerkliğini kazanacaktır. Bu aynı zamanda öğrencinin kendi farklılığının bilincine varması ve bireysel yetisine göre kendisini geliştirme imkânı bulması demektir (Fischer / Graef 1994, 8). Steinig de bu model sayesinde interaktif bir öğretimin gerçekleşeceğini söylemiştir (Steinig 1989, 40).

Yabancı dil öğretiminde öncelik, yeti ve beceri gelişimine verilir. Yeti ve beceri dönüşümü gerçekleştiği takdirde öğrenim süreklilik kazanmış olur. Bu ise aktif öğrenme ile gerçekleşebilir. Özellikle okuma, dinleme, anlama, kavrama, konuşma ve yazma gibi temel becerilerin aktif olarak kazanılması gereklidir. Bu becerilerin kazanılması; yaparak, yaşayarak öğrenmeye dayanan özel öğretim metotlarıyla gerçekleştirilebilir. Bu metotlar sayesinde tüm duyu organları aktif olarak kullanılır ve dolayısıyla öğrenilenlerin yaşantı yoluyla içselleştirilmesi sağlanmış olur.

'Öğreterek öğrenme', öğretim faaliyetlerinin ve bilgi uygulamalarının aktif yaşandığı bireysel ve sosyal bir öğrenme biçimi olduğu için her yönüyle yabancı dil öğretimine uygundur. Bu model bir ders modeli olarak uygulanabileceği gibi aynı zamanda ders içinde bir çalışma tekniği olarak da kullanılabilir. Ders modeli en az üç aşamalı olarak gerçekleştirilebilir; hazırlık, uygulama ve değerlendirme. Hazırlık aşaması iki bölümden oluşur: 1. öğretmen, 2. öğrenci hazırlığı. Burada öğretmen, öğrencilere ders modelinin teorisi ve uygulaması hakkında önceden bilgi verir ve öğrenciyi hazır hale getirir. Bu aşamada öğretmen öğrencilere kendi kendilerine öğrenme ve hazırlanma ve uygulama metotlarını anlatır ve gerekirse konuyla ilgili en az bir örnek gösterir. Altyapı sorunu halledildikten sonra ikinci aşamaya, yani uygulamaya geçilir. Uygulamada öğrenci aktiftir. Öğrenci, sadece bir öğrenci gibi değil; bir öğretmen rolüyle çalışmasını, projesini vs. sunar veya uygulamasını gerçekleştirir. Uygulama esnasında ders veya sınıfın yönetimi öğrenciye aittir: derse uygun olarak her türlü eğitim ve öğretim tekniklerini kullanabilir ve diğer öğrencilerle iletişim kurabilir, soru sorabilir, sorulara cevap verebilir. Üçüncü aşamada ise dersin değerlendirilmesi yapılır. Değerlendirme hep beraber tüm katılımcılar tarafından bilgi, uygulama ve sonuç değerlendirilmesi olarak yapılabilir. Burada sınıf yönetimi öğretmene aittir; öğretmen, subjektif değerlendirmelere engel olur, o, eleştirilerin yapıcı olmasını ve gelişmeye yönelik yapılmasını sağlar.

Modelin bir önemli bir parçası da tüm yapılan çalışmaların raporlandırılmasıdır. Ders faaliyetlerin hazırlık aşamasından değerlendirme aşamasına kadar raporlandırılması öğrenci ve öğretmen açısından faydalı olacaktır. Sınıf içinden veya grup içinde bir öğrenci bu görevi yerine getirir. Bu raporda kimin, ne zaman, neyi ve nasıl yaptığı kısa kısa not edilir. Sonra rapor olarak hazırlanır, hazırlanan rapor öğrenci ve öğretmene dağıtılır. Öğrenciler bu raporla planlı, programlı ve metodlu öğrenme yapabilecekleri gibi kısa ve özlü bilgilere de sahip olacaklardır. Öğretmenler ise hedefleri denetleyebilir; dersin ve öğrencilerin değerlendirilmesini daha kolay yapabilir.

Yabancı dil eğitiminde bir iki saatlik sınavlarla öğrenci başarısı ölçülemez, dil öğretimi yeti ve beceri geliştirmeyi hedeflediği için ölçme ve değerlendirilmenin sürekli olması gerekir. Bu modelde öğrenciyi daha gerçekçi ve dolayısıyla daha iyi değerlendirme imkânı vardır.

Görüldüğü gibi bu modele göre öğretmen, öğrenci ve ders tanımlaması değişmektedir. Öğretmen artık sadece bilgi veren değil, öğrenmenin yollarını, yani bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi içselleştirmenin yollarını öğreten kişidir. O daha çok yöneten ve yönlendirendir. Öğrenci ise „belirli yetilere sahip, hazırbulunuşluk" içinde olan, kendi kişisel yeti ve becerilerini aktif olarak kullanabilen, kısaca bağımsız veya özerk öğrenme yapabilen ve uygulayabilen kişi demektir (Littlewood 1996, 428).

2. Modelin düşünsel temelleri

'Öğretirken öğrenme'ye dayalı ders modelinin düşünsel temelleri eğitim bilimciler (Freinet, Montessori, Freire, Bloom vb.), yapısal davranışçılar, bilişsel psikologlar (Tönshoff 1995) ve inşacı düşünceyi savunanlar (Wolff 1994, Wendt 1996) tarafından atılmıştır (bk. ayrıntı: Martin 1985, 96–126, 1986; 395–399, 1994c: 20–27, 1996; 71–73, Preller 1994a: 82–84, Schelhaas 1996: 5–15). Biz burada bu kuramlara kısaca değindikten sonra, bunların modele olan katkılarını ele alacağız.

a. Yaparak öğrenme

Yaparak öğrenme modelini (Learning by doing) ortaya süren ilk kişi John Dewey'dir (1859–1952). Dewey, pragmatizme bağlı bir eğitim reformcusudur. Pragmatizm 'faaliyet'i esas alır. Hayat ancak faaliyetten ibarettir (bk. Aytaç 1981: 95). Yabancı dil eğitiminde tüm hayatı uygulama alanına çevirmek gerekmektedir. Yani dili yaşamak ve yaşatmak gerekmektedir. Çünkü dil ancak faal haldeyken, yaparak, yaşanarak öğrenilir. Bu yapılamıyorsa okulu „yaşama veya uygulama alanı" haline getirmek gerekir.

Dewey'in dediği gibi: „Aslında okul sosyal hayatın kendisi ve devamı olan bir organdır. Ona göre öğrenci merkezde, yani güneştir, her şey onun etrafında dönmelidir. Bu faydalı olan ve aktif bir okuldur (Aytaç 1981: 95). Bu görüş yabancı dil öğretimine de uymaktadır. Yabancı dil öğretimi öğrenci merkezli yapılmalıdır. Öğrenci bilgi, görgü ve deneyimlerini yaparak, yaşayarak elde etmelidir. Öğrenci, öğrenme faaliyeti içerisinde bulunacağı gibi öğretim faaliyetlerine de aktif olarak katkıda bulunmalıdır. Model dili yaparak, yaşayarak öğretmeyi ve içselleştirmeyi hedeflemektedir. Her aşaması faaliyeti gerektirmektedir. Öğrenciler her aşamada faaldirler.

b. Yapısal davranışçılık

Yapısalcı veya onun devamı olan yapısal davranışçı kuram, öğreterek öğrenme modelinin temelini oluşturan en önemli kuramlardır. Bilindiği gibi yapısalcılık, Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (bk. Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996, s.112). Yapısalcı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapısalcı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine imkân sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu kuramda işbirliğine dayalı öğrenme (cooperative learning) ve probleme dayalı öğrenme (problem based learning) biçimleri tercih edilir (Yaşar, 1998, Alkove ve McCarty, 1992, Jonassen, Davidson, Collins,Campbell ve Haag, 1995).

Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırmak için daha çok düzenleyicilik ve danışmanlık görevini yerine getirir: Öğretmen bu rollerini, sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturup, öğrenciyi bu ortamın etkin bir üyesi yaparak yerine getirmeye çalışır. Verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla sorumluluk alması ve aktif olması gerekir (Yaşar 1998, 68-75).

Yapısal davranışçı kuram, 'taklit - tekrar (imitativ - repetitiv)' yoluyla davranışları içselleştirmeyi amaçlar. Hedef, öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesidir. Yabancı dil öğretiminde de hedef, dili davranışa dönüştürmek ve yaşamaktır. Bu hedef ise dilsel davranış örneklerinin taklit ve tekrar yoluyla davranışa dönüşmesiyle ger-

çekleşebilir. Öğreterek öğrenme modeli öğrenciye bu fırsatı vermektedir. Tüm bu özellikler (hedef, amaç ve araçlar) göz önünde bulundurulduğunda yapısalcı veya yapısalcı davranışçı kuramın öğreterek öğrenme modeline temel teşkil ettiği görülecektir.

c. Bilişsel psikoloji

Bilişsel psikolojiye dayanan öğrenme uygulaması, öğrenciye muhakeme etme imkânı verir, düşünmeyi öğretir. Muhakeme içerisinde bilgi esaslı yetiler devreye girer; yani önceden öğrenilen davranış modelleri ve ifade biçimleri kendiliğinden faaliyete geçer. Bu, aynı zamanda bilinen sistemlerden hareketle bilinmeyeni, yabancı veya yeni olan sorunu çözmek demektir. Dil öğretiminde de var olan altyapı sistemlerinden istifade edilir. Burada anadil alt yapısı, yani bilişsel alt yapı önemlidir. Çünkü öğrenilecek olan yeni dil bunun üzerine inşa edilecektir.

Kısaca; dil öğretiminde bilişsel süreçlerin yaşanması gerekir. Bilişsel olarak yaşanan bilgiler uzun vadeli belleğe yerleştirilir ve böylece kalıcı öğretim gerçekleştirilmiş olur. Bu sağlam bir öğrenme biçimidir. Bu sistemi çalıştıran öğrenci; her şeyden önce öğrenme yeti ve becerilerini geliştirerek kendi başına öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur (Schelhaas 1996, 44). Böyle bir donanıma sahip olan öğrenci öğreterek öğrenmeye hazır demektir.

d. Motivasyon psikolojisi

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hazırbulunuşluk şarttır. Bu konuda ilk önemli kavram motivasyondur. İster öğrenci, ister öğretmen olsun, mutlaka iyi bir motivasyona sahip olması gerekir. Çünkü istekli olmayan bir öğretmenin öğreticilik düzeyi düşük olur, aynı şekilde iyi motive olamayan öğrencinin de öğrenicilik düzeyi düşük olacaktır.

Yabancı dil eğitiminde motivasyon, öğretimin olmazsa olmaz şartıdır. Hatta genel motivasyonun yanında bazı alanlara yönelik özel motivasyon da gerekmektedir. Örneğin konuşma isteği olmayan öğrenciyle iyi bir iletişim kuramaz, dili çok iyi bilse de bildiği dili iyi kullanamaz. Ayrıca kendisini derse veremez.

Motivasyon, 'Öğreterek öğrenme' amacıyla yapılan derslerde aktif olan tüm taraflara (birey. grup, sınıf) özgüven duygusunu kazandırır. Burada belki en önemli husus motivasyonun öğrenme ve öğretmenin yapılabilmesi için öğrencinin bağımsız öğrenme güdüsünü geliştirmesi ve dolayısıyla iyi güdülenmiş öğrencinin de sınıf veya topluluk içinde daha başarılı olmasıdır (Dahl 1989, 2, Martin 1996, 74).

Bilindiği gibi motivasyon daha çok dış şartlara bağlıdır. Yani öğrenci dıştan etkilenir ve dışı etkiler. Yabancı dil öğretiminde sosyal çalışma biçimleri (eşli, grup ve sınıf) yapıldığı için eşlerden birinin veya gruptan birinin motivasyonlu olması veya olmaması çalışmayı ve dolayısıyla başarıyı etkileyecektir. Kısaca öğrenmede ve öğretmede motivasyon psikolojisi çok önemlidir (Dahl 1989, 2).

e. İnşacı kuram

İnşacı kuram bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğin açıklayan bir bilgi teorisidir. Öğrenme kavramını daha ziyade öğrenme psikolojisi açısından ele alır ve öğrenmenin bireyde nasıl gerçekleştiği konusu üzerinde durur (Saban 2000; Tezci ve Gürol 2001). İnşacı kuram aynı zamanda öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemidir. Öğrenci kendisine iletilen bilgiyi aynen almayıp, zihinsel süreçten geçirip, kendisine göre işlevsel bir anlam yükleyerek öğrenir (Brooks ve Brooks, 1993, Senge, 1990).

'Öğreterek öğrenme' modelinin en önemli düşünsel temellerinden birisi inşacı kuramdır. Çünkü öğrenme, bir süreç içerisinde sürekli bilgi, görgü ve yaşantının inşa edilmesiyle gerçekleşebilir. Bu öğrenme sürecinde aktif olan öğrencidir. Burada öğrenme pasif bir bilgi alma süreci değil, aktif bir anlam inşa etme sürecidir.

3. Kazanımlar

Bu model sayesinde elde edilebilecek muhtemel kazanımlar aşağıda sıralanmıştır (bk. ayrıntı Lompscher 1992: 149). Bunlar daha çok bireysel kazanımları kapsamaktadır:

a. Sorumluluk sahibi benlik geliştirme

Öğrenci ve öğretici benliğine sahip olmak, her şeyden önce bağımsız ve sorumlu bir kişilik geliştirmek demektir. Bilindiği gibi 20.yüzyılda bireyselliği geliştiren eğitim modelleri uygulanmaktadır. Yani kişisel yeti ve becerileri en iyi şekilde kullanmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle daha çok öğrenci merkezli eğitim ve öğretim yapılmaktadır. Öğrenecek olan öğrencidir, dolayısıyla aktif olması gereken kişi de öğrencidir. Yalnız her öğrencinin farklı doğası vardır; bu farklılık onun eğitim ve öğretim usulünü belirlemektedir. Eğitimde asıl olan; kişileri doğaları çerçevesinde geliştirmek ve eğitmektir. Genel eğitim yöntemleri kişilerin özel yetilerini istenildiği gibi geliştirememektedir. Kişilerde sorumluluk sahibi öğrenici ve öğretici benliği geliştirmek gerekir.

Yabancı dil benliği, özgür iradeye ve bireysel isteğe bağlıdır (Bastien 1997). Öğrenme isteği olmayan ve yabancı dili sevmeyene dil öğretilemez. Kişi dil öğrenecekse mutlaka kendi isteğiyle öğrenmelidir. Bu bakımdan öncelikle bağımsız bir benliğe sahip olması gereklidir.

Dil öğretiminde aynı zamanda bireysel benliğin sosyalleştirilmesi gerekmektedir. Sosyal benlik, kişisel benliğin gelişiminden sonra dış dünyaya açılmakla gerçekleştirilir. Öğretimde daha çok insanla iletişim kurmak, daha çok sosyal ortamlarda bulunmak gerekir. Bu nedenle sorumluluk sahibi sosyal kişilik de önemlidir.

Kısaca dil öğretiminde bireysel benliğin en önemli destekleyicisi sosyal benliktir. Sosyal etkileşimler dilsel benliği çok iyi geliştirir. Yani bireysel, sosyal yeti ve becerilerin karşılıklı olarak geliştirilmesi gerekir (Tatz 1992, 49; Gegner 1994, 224).

b. Hazırbulunuşluk

'Öğretirken öğrenme' sürecinde öğrenci hazırbulunuşluk içinde olacaktır. Burada ders içi ve ders dışı olmak üzere iki türlü hazırbulunuşluk söz konusudur. Öğrenci önce belirli bir motivasyona sahip olacak, bilgiye ulaşmanın yollarını bilecek (öğrenme ve öğretme ilgili hususlar: teknik, metod vs.), sonra bilgi ön birikimine sahip olacaktır. Bu ön birikim öğrenme alt yapısını oluşturmaktadır. Ayrıca derse ve işlenecek konulara göre de ön birikim gerekebilir. Bu sadece öğretici öğrenci için değil, aynı zamanda öğrenen öğrenci için de geçerlidir. Müstakil öğrenmede de aynı şartlar geçerlidir. Belirli alt yapıyı alamayan kişiler kendi kendine öğrenemezler.

c. Öğrenme biçimi ve öğrenme stratejisi

Öğrenme biçimi, kişinin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Kişilerin farklı öğrenme biçimleri vardır. Bazıları görerek öğrenmeyi (görerek, okuyarak), bazıları işiterek öğrenmeyi (duyarak ve dinleyerek), bazı-

ları da dokunarak veya bizzat yaparak öğrenmeyi tercih ederler (Duyar 1996: 309). Genellikle bizim öğrencilerin kafalarında net bir yabancı dil öğrenme şekli yoktur. Bu model kendi kendine öğrenme yöntemlerini öğretirken kişilerin öğrenme biçimlerini de ortaya çıkarıp geliştirebilir.İdeal bir yabancı dil öğretimi beş duyuya yönelik olarak yapılır. Tüm bu yetilerin iyi kullanılması ve iyi geliştirilmesi gerekir. Bunun için öğrenme biçiminin tespit edilmesi ve geliştirilmesi çok önemlidir (Alder, Çev: Biliz 1998, 60).

Öğrenme stratejisi, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir. Bu teknikler, öğrenen birey tarafından öğrenme esnasında bilgi işleme sürecini etkilemesi için kullanılan hedefli davranış ve düşünceleri kapsar. Yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejileri dil yetisinin geliştirilmesi için bilgileri seçmede, edinmede, düzenlemede ve uygulamada etkili tarz ve yolların izlenmesini sağlar (Edmondson/House 1993: 20). Bir bakıma hedefe ulaşmak için benimsenen ve takip edilen öğrenme tarzıdır. Bu modelle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve biçimleri tespit edilebilir, onlara kendi kendilerine öğrenme stratejileri öğretilebilir. (Alder, Çev: Biliz, 1998, s.59). Burada önemli olan öğrencinin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenme stratejilerini bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesidir.

Öğrenme stratejileri ile ilgili çok sayıda görüş vardır. Bilindiği gibi yabancı dil öğrenimi yaparak, yaşayarak öğrenmeye dayanır. Bu nedenle davranışçılık, yapısal davranışçılık, direkt, ya da bilişsel öğrenme ve bağımsız öğrenme stratejileri önemli olmaktadır (bk. Ayrıntı Bimmel ve Rampillon, 2000).

d. Metot ve teknik bilgisi

Öğrenme stratejilerine bağlı olarak yöntemler geliştirilmiştir. 'Öğretirken öğrenme' yapılırken çoğulcu metodlar kullanılmaktadır. Özellikle öğrenci merkezli derslerde aktif öğretme ve öğrenme metotları kullanılmaktadır. Buna göre direkt, iletişim, psikodrama, işitsel - görsel başta olmak üzere daha çok yaparak yaşatmaya dayanan metotlar kullanılmaktadır. Bireysel öğrenmede ise 'kendi kendine dil öğrenme metodları uygulanır. Öğrenme teknikleriyle ilgili hususlar, genellikle dil öğretiminde yapılacak tercihlere göre belirlenir. Genellikle öğrenme modeline göre ders kitabı, araç, çalışma biçimi tercih edilir. 'Öğretirken öğrenme' esnasında genellikle sosyal çalışma biçimleri (bireysel, eşli, grup, sınıf) benimsenmektedir. Amaçlar doğrultusunda grup tarafından teknikler belirlenir (bk. Wendt 1993,60). Bunun için kişilerin didaktik olgunluğa sahip olması gerekir. Çünkü öğrenci ne amaçla, neyi seçeceğini iyi bilmelidir. Bu tip dersler belirli aşamalarla yapılır. Hazırlık, sunum, tartışma ve değerlendirme yapılır, bu ayrıntılara göre her zaman uygulanan genel teknikler vardır. Birlikte öğrenme yapıldığı için sürekli aktif kişiler değişmektedir, genellikle dersi sunan kişi veya grup aktif olur. Fakat her an dersin konumu değişebilir. Herkesin katıldığı bir tartışma ortamı doğabilir veya uygulamaya herkes aktif olarak katılabilir. Yani o anki dersin yöntemi değişebilir. Dolayısıyla teknikler de değişebilir. Gegner (1994, 224), öğrencilerin ders organizasyonunda yer aldıkları, bir öğretmen gibi ders yaptıkları zaman derslerin zevkli geçeceğini söylemiştir. Bireysel çalışmalarda teknikler değişir. Genel tekniklerin yanında kişiye özel öğrenme teknikleri seçilebilir, çünkü herkesin öğrenme biçimi farklıdır. Schräder - Naf (1992, 28) öğrenme biçimin belirlenebilmesi için önce bir test yapılmasını ve bunun sonucuna göre öğrenme tekniklerinin seçilmesini önermiştir. En önemlisi bireyin öğrenme yetisine sahip olması ve kendi tekniğini kolaylıkla seçebilmesidir.

e. Öğrenme seviyesi ve öğrenme temposu

Her öğrencinin farklı yaratılışı vardır. Dolayısıyla her öğrencinin öğrenme yetisi de farklı olacaktır. Aslında her öğrenci sosyal yetileri çerçevesinde eğitilmelidir.Yani öğrencinin öğrenme biçimi doğrultusunda eğitim verilmelidir. Bu modelle öğrencinin seviyesi tespit edilip eğitim verme imkânı doğar. Öğrenciler hangi alanda eksik ise o alanda destek eğitimi verilir ve her öğrenciye seviye kazandırılır.

Öğrenci önce kendi kendine öğrenmesiyle belirli bir öğrenme düzeyine gelir. Sonra elde ettiği bilgiyi veya tecrübeyi sınıfa aktarır. Bu esnada karşılıklı iletişim ve etkileşim ile yeni öğrenme gerçekleşir. Şayet öğretilen bilgi uygulama ile yapılıyorsa, yaparak öğretme ve öğrenme meydana gelir. Bu somut ve aktif bir öğrenme demektir. İnsan daha çok tecrübe sahibi olur, dolayısıyla bu biçime 'tecrübî öğrenme' denir. Öğretilecek konu gerçek hayatla ilgili olduğu zaman yaşayarak öğrenme düzeyi gerçekleşir. Öğrenilen bilgi bir süre sonra uzun vadeli belleğe yerleşir ve etkili öğrenme gerçekleşmiş olur. Algılanan ve alımlanan bilginin epistemolojik değerlendirilmesi yapılıyorsa, yani öğrenme bilimsel bilgi düzeyine çıkartılabiliyorsa edim ve edinç düzeyinde öğrenme gerçekleşmiş demektir.

Bu modelde öğrenme temposu yavaş gibi görünmektedir. Bunun nedeni öğretmenin ve öğrenmenin birlikte yapılmasıdır. Ancak burada iki süreç birlikte gerçekleşmektedir. Kişi öğreteceği konuyu çok iyi öğrenmektedir. Yani etkili öğrenme söz konusudur (Schilder 1994, 3, Schelhaas 1996, 51–53). Hedef yabancı dil öğretimi olduğu için; elbette ikinci dilde öğrenme temposu düşük olacaktır. Anadile göre yabancı dilde öğrenme daha zordur ve dolayısıyla daha uzun sürecektir.

Öğretmen rolünü üstlenen kişinin dil kullanımı sürekli değişecektir. Önce yönlendirici rolünden dolayı daha çok buyrumsal yönlendirici ifadeler kullanacaktır. Diğer taraftan öğrenci seviyesine göre dil kullanılacaktır. Öğrencinin sınıfa çok iyi hâkim olması gerekir. Nerede konuyu açıklayacağını, nerede soruları cevaplandıracağını ve nerede uygulama yapacağını çok iyi bilmelidir. Önemli olan zamanı en iyi bir biçimde kullanmak, yani zaman planına dikkat etmektir. Etkili bir öğretim yapabilmek için zaman planı yapmak ve ona uymak çok önemlidir.

f. Rol kişiliği ve duygudaşlık yeteneği

Moreno'ya göre rol, kişilerarası bir yaşantıdır, çocuğun yaşantısının ayrılmaz bir parçasıdır. Çocukların belleklerinde rol repertuarları vardır; çocuklar oyun oynarken, sürekli yeni rolleri denerler ve içselleştirirler; 'Öğretirken öğrenme' modelinde 'rol değiştirme teknikleri' kullanır (Dökmen 1995, 112).

Öğreterek öğrenmede duygudaşlık vardır. Roller değişmektedir. Öğrenci, öğretmen olmadığı halde kendisini onun yerine koymaktadır. "Ben olsaydım ne yapardım!" düşüncesinden hareket etmektedir. Öğretmen kendisini öğrenci yerine, öğrenci de kendisini öğretmen yerine koyacak ve böylece eğitim ve öğretimin etkili olacaktır. Bu tarzın eğitimin dışında kişiye iletişim ve psikoloji açısından da faydaları vardır. Kendisini başkasının yerine koyan kişi iletişim sorunu yaşamaz. Onun ruh halini değerlendirir ve onu en iyi şekilde anlar veya anlamaya çalışır. Duygudaşlık belirli ders alanları içinde de uygulanabilir. Örneğin konuşma ve metin okuma derslerinde uygulanabilir. Konuşmalarda diyalog kurulacaksa bunu yapan kişi kendisini karşısındaki kişi yerine koymak zorundadır. Bir metin yazacaksa karşı figürleri ve görüşleri düşleyecektir. Konuşma derslerinde 'öğrenci empati kişiliğini' geliştirebilir. Tiyat-

rosal çerçeveye dayanan yöntemleri kullanarak duygudaşlık yapabilir. Bireysel ve bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmede çeşitli duygudaşlık teknikleri kullanılabilir; tiyatrosal çerçeveye dayanan modeller, örneğin psikodrama teknikleri kullanılabilir. Psikodrama kelime anlamı olarak „kişilerin iç dünyalarının eyleme dönüşmesi anlamına gelir“ (Dökmen 1995, 109). Yabancı dil öğretiminde özdeşim geribildirim de önemlidir. Geribildirim öğrenilen, yaşanan, hissedilen bilgi, tecrübe deneyim demektir (Dökmen 1982, 71- 79). Bu bakımdan bu model son derece uygundur.

g. Meleke kazanma, yaratıcılık ve fantezi geliştirme gücü

Viola Spolin'e göre meleke kazanmak kendiliğinden gerçekleşen bir davranıştır. Adeta irticalen davranmaktır. Bu meleke insanın muhatap olduğu bir olay ve bir dilsel davranışa karşı, özgür bir şekilde en uygun tepkiyi verme sürecidir. Tabi ki bunu gerçekleştirirken kişi algılama, çözme ve dilsel davranışa dönüştürme otomasyonunu yerine getirir. Bu noktada kendiliğinden tepki doğduğu için oldukça bağımsız, özgür dilsel davranış sergilenmektedir. Üstün Dökmen, „İnsanlar kendiliğinden olabildikleri ölçüde sahip oldukları yaratıcı gücü ürüne dönüştürebilirler.“ demiştir (Dökmen 1995, 111). Bu işlem esnasında fiziksel, düşünsel ve duygusal mekanizmalar faaldir. Kendiliğinden söylenen sözler veya yapılan dilsel davranışlar tam özgür dilsel eylemlerdir. Dil öğretiminde kendiliğinden davranışlar kazanmak çok önemlidir. Bilhassa konuşma becerilerini geliştirmede çok önemli işlevi vardır. Konuşma eylemi zaten meleke kazanma eylemidir. Konuşma sürecinde kendiliğindeliği sağlamak, korkuları aşmak ve rahat konuşmak anlamına gelir (Karancı, N. 1987, 13–15; Özer 1990, Cüceloğlu 1991). Ayrıca dersin hazırlanması ve uygulanması aşamasında öğrenci yaratıcılığı, hayal gücü ve muhakeme gücü de önem kazanmaktadır. Bu tür derslerin organizasyonu ve sunulmasının öncelikle düşüncede halledilmesi yani, projelendirilmesi, senaryosunun oluşturulması gerekmektedir. Tüm bu işlemler öğrencinin meleke kazanmasını, yaratıcılık ve fantezi geliştirme gücünü geliştirmesini sağlayacaktır.

h. İnisiyatif geliştirme

Yukarıda da belirtildiği gibi artık bireysel öğrenme stratejileri ve yöntemleri önem kazanmaktadır. Çünkü bireyin yetilerini ve becerilerini geliştirmek gereklidir. Öğrenci merkezli yabancı dil öğretiminde öğrenici ilgileri çok önemlidir. "Öğreterek öğrenme" modeli öğrenci ilgi ve becerisine göre yapılmaktadır. Öğrenci sorumluluğu kendi üzerine almaya hazırdır. Öğretmen yönlendirici olmakta, öğrenci ise kendi insiyatifini kullanarak seçebilmektedir. Konu seçimi, kitap, kaynak seçimi, araç seçimi ve hatta sunuş biçimi öğrenciye bırakılabilir (Martin 1996, 79). Çünkü böylece öğrencinin ilgisi sadece konuya değil, metoda ve tekniklere de çekilmiş olmaktadır. Öğrenci gerekli olan ders araç ve gereçlerini (kitle iletişim araçları: bilgisayar, video vb.) serbestçe kullanabilmektedir. Gohbrandt, öğrenciye okul dışından araç ve gereçleri okula getirme izninin verilmesi, özellikle öğrencinin özel eşyalarının getirilmesine müsaade edilmesi gerektiğini söylemiştir (1987, 7). Böylece öğrenme daha sahici ve daha etkili olacaktır. Ayrıca öğrenci sunum veya uygulama esnasında sınıf yönetimi ile ilgili insiyatiflere de sahip olabilmektedir.

i. Sosyal kişilik ve iletişim

Eğitimde sosyal kişilik ve iletişim önemlidir. Yabanci dil öğretimi bireysel ve sosyal öğrenme şekillerine dayanır. Bu nedenle kişinin kendisi ve başkaları arasında

işbirliği yapma yeteneğinin geliştirilmesi gerekir (Gardner 1993, 8). Yabancı dil öğreniminin aracı ve amacı iletişimdir. Her türlü bilgi ve beceri, iletişim işlevi doğrultusunda değerlendirilir ve uygulanır. Bu ders modeline göre de en etkili metot iletişim metodudur. Hem sınıf içi yönetimle ilgili hem de model içi uygulama için iletişim söz konusudur. Model bireysel çalışmadan çok sosyal çalışma tekniklerine dayanır; Kişilerle, gruplarla çalışılır. Özellikle konuşma derslerinde iletişim becerileri çok önemlidir. Yabancı dil öğrenmenin en önemli işlevi başkalarını anlama ve kendini başkalarına anlatmadır. Bu modelin öncelikli hedefleri arasında bu etkileşim vardır. Öğrenci bu modelle konuşma ve uygulama denemeleri yapma imkânı bulacaktır.

Sosyal kişilik ve iletişim faktöründe cinsiyet de önem arz etmektedir. Eğitim bilimciler öğrenmenin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini söylerler. Kippel ve Christ'e (1996, 22) göre erkek öğrenciler genel olarak dışa açıktırlar ve kız öğrencilere göre daha çok kendine güvenirler. Kız öğrenciler ise içe dönüktürler, kendilerine yönelik hedefleri vardır. Kız öğrenciler genel ve kolektif öğrenmeyi severler, öğrenme tekniklerine uyarlar. Birbirleriyle sosyal bağlantıları iyidir. Dayanışarak, paylaşarak öğrenmeyi severler. Bu özellikler genel özelliklerdir ve yaşa göre değişkenlik gösterebilir. Bilindiği gibi öğreterek öğrenme modeli sadece öğrenme ağırlıklı değildir. Birlikte öğrenim gerçekleştiği için, sosyal kişilik yetileri geliştirilmektedir.

'Öğreterek öğrenme' modeli kişinin sosyal kişilik, iletişim yeti ve becerilerini geliştirerek dış olumsuz şartları aza indirgemekte ve dolayısıyla başarı sağlamaktadır (Martin 1992: 4, 1994a: 209; Schelhaas 1996, 46).

j. Dil zekâsı ve dil becerisi

Sağlıklı her insan dil kullanma becerisine sahiptir. Yalnız anadil edinimi ile yabancı dil öğrenimi farklıdır. Yabancı bir dilde iletişim becerileri gösterebilmek özel yetenek ister. Dil zekâsı, "dilsel ifadeleri hem sözlü hem de yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir"(Demirel 1999, 43–45). Bu modele göre öğrencinin var olan dil zekâsı uygulama sayesinde geliştirilir. Yabancı dilde önemli olan pratik edinimlerin meleke haline getirilmesidir. Uygulama belirli bir yoğunluğa ulaştığında dil pratiklik kazanacaktır. Dil zekâsı sadece öğrenilen hedef dille ilgili değildir, aynı zamanda başka dilleri öğrenmede, başka dilden insanlarla iletişim kurmada ve anlaşmada etkili olacaktır.

Yabancı dilde en önemli olan husus ise yeti ve becerilerin geliştirilmesidir. Bu model ile birçok yeti ve beceri geliştirme imkânı vermektedir: Her şeyden önce yabancı dili öğrenme stratejileri, metotlar ve teknikler öğrenilebilir ve bunlara bağlı olarak dil öğrenimi için gerekli belirli temel beceriler geliştirilebilir. Bunlar dört temel becerilerdir. Bu beceriler içinde konuşma becerisi önemlidir. Çünkü konuşma, diğer becerileri de kapsamaktadır ve daha çok kolektif veya sosyal öğrenme ile gerçekleşir (Martin 1992, 3; Schelhaas 1996, 43). Kısaca bu modelde sayesinde aktif dinleme, konuşma, yazma ve sergileme gerçekleşir. Bu ise dili aktif içselleştirme demektir. Ayrıca bu yolla konuşma dilinin temposu, ritmi, vurgusu, melodisi ve hızı ayarlanabilir (Gegner 1994, 223).

Sonuç

Maalesef bugün ülkemizde yabancı dil öğretimi yeterli seviyede değildir. Bu yetersizliğin belli başlı nedenleri vardır: Öncelikli olarak öğretimin, sadece bilgi verme esasına dayanması ve yeti ve becerileri geliştirmeye yönelik yapılmamasıdır. Bil-

gi, tek başına yeterli değildir, temel becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Okuma, anlama, kavrama, konuşma, yazma gibi becerilerin geliştirilmesi gereklidir. Bu konudaki diğer önemli bir eksiklik de öğretmen ve öğrenci yetersizliğidir. Öğretmenlerin yeni gelişen metod ve teknikleri bilmeleri ve gerekli teknolojiyi kullanmaları hususunda eksiklikleri vardır. Öğrencilerde ise yeterli derece yabancı dili öğrenme isteği ve hedefi yoktur, yani yabancı dil öğrenme bilincine sahip değillerdir. Sadece amaçlı olarak dil öğrenme isteği vardır: Öğrenci sınavı geçinceye kadar öğrenmekte ve daha sonra öğrenmeye devam etmek istememektedir. Bunların sonucu olarak da yabancı dil eğitimi için gerekli olan bireysel öğrenme yeti ve becerileri (sorumluluk sahibi benlik, duygudaşlık yeteneği, sosyal rol kişiliği, dil zekâsı, konuşma becerisi, meleke kazanma, yaratıcılık ve fantezi geliştirme, inisiyatif geliştirme, öğrenme stratejisi, metot ve teknik bilgisi vb.) gelişememektedir.

Bu çalışmada söz konusu sorunlar göz önünde bulundurarak kısa vadeli, fakat kalıcı bir çözüm önerisi üzerinde durulmuştur. Bu bir ders modeli önerisidir. Kısaca adına 'Öğretirken Öğrenme Modeli' denilmektedir.

Bu model klasik yabancı dil öğrenme ve öğretme anlayışını değiştiren öğrenci merkezli ders modelidir. Modele göre öğretmen, eskiden olduğu gibi, sadece bilgi öğreten kişi değildir; Öğretmen, öncelikli olarak öğrencinin yeti ve becerilerini geliştirmek için yönlendirme ve yönetme görevini yerine getirecek olan kişidir. Onun bu işlevi yerine getirebilmesi için belirli donanımlara sahip olması: yani yeni gelişen etkili öğrenme, öğretme metot, teknik ve araçlarını bilmesi ve öğrenciye bilgi kaynaklarına ulaşmanın yollarını göstermesi gerekmektedir.

Bu modelin ortaya koyduğu temel şartlardan birisi de öğrencinin kendi kendine öğrenme yöntemlerini bilmesi ve kendisini geliştirme imkânı bulabilmesidir. Burada sorumlu öğrenci kimliği önemli hale gelmektedir. Her yerde öğrenmesi gereken öğrencidir. Ayrıca yeni hazırlanan kitaplar öğrenci sorumluluğunu gerektirmektedir. Öğrencinin eğitim, öğretim ve teknolojiyi kullanma bakımından belirli bir hazır bulunuşluğa sahip olması gereklidir. Bu aynı zamanda yabancı dil öğrenme bilincine sahip olmak demektir.

Yabancı dil öğrenme özerk kişilik ister. Bu modele göre yukarıda sayılan kişilikle ilgili hususlar hem potansiyel olarak vardır; hem de bu süreç içerisinde aktif olarak geliştirilir. Bu modelin en önemli faydası pasif eğitim, öğretim veya ezber eğitim ve öğretim yerine yaparak yaşama imkânı vermesi ve bu aktif eğitim ve öğretim sayesinde yeti ve becerilerin gelişimini sağlamasıdır.

Model aynı zamanda yabancı dil eğitim kurumlarındaki sınav sistemlerinin değişmesini de gerekli hale getirmektedir. Çünkü uygulamalı derslerde öğrencinin becerisini sadece 1 veya 2 saatlik sınavlarla ölçmek gerçekçi ve objektif olamaz, onun yerine öğretim süresi içinde öğrencinin uygulama faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve not verilmelisi uygun olacaktır.

Özetle; bu model sayesinde bireysel yeti ve beceriler geliştirilir. Bireysel öğrenmeye önem verilir: Her birey kendince ve kendine has inşa yöntemleriyle bilgiyi zihninde anlamlandırır ve içselleştirir. Seçilen metod ve kullanılan teknikler sayesinde kişi kendi yaşantısı yoluyla, yaparak, yaşayarak öğrenir. Aktif uygulama esastır: öğrenci sürekli faaliyet halindedir. Sosyal öğrenme biçimi vardır: Ders iletişim ve etkileşim esasına dayalı olarak yapılır; uygulamada sosyal çalışma biçimleri benimsenir.

Öğrenmede süreklilik vardır: Önceden kazanılmış bilgi, yeti ve beceriler ile bağlantı kurularak öğrenmede süreklilik sağlanır. Öğrenmede öğretmen, öğrenme ortamının hazırlayıcısı, kaynak ve rehber kişidir. Öğrenci öğrenme sorumluluğuna sahip aktif kişidir. Öğretmen ve öğrenci hazırbulunuşluğu önemlidir. Dersler çeşitli şekillerde (proje esaslı öğrenci sunuları ve problem esaslı sınıf içi tartışmalar vb.) yapılabilir. Öğrenci başarısı daha kolay ölçülür.

Sonuç olarak eğitimde kalitenin artırılması için yabancı dil öğretiminde yeti ve beceri geliştirilmesine önem verilmesi ve öğretmen ve öğrenci yetersizliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Bunun için daha gelişken ve daha özerk öğretmen ve öğrenci anlayışının benimsenmesi uygun olacaktır. Öğretmen, öğrencisine göre faydalı gördüğü ders modelleri geliştirebilme ve uygulayabilme imkânına sahip olmalıdır. Öğrenci de bireysel öğrenmede ve ders içinde aktif sorumluluk almalıdır. Çünkü aktif faaliyetler yabancı dil öğrenme bilincinin sürekli canlı tutulmasına neden olacaktır. Burada söylenmesi gereken son söz ise; paylaşımcı, gönüllü, aktif eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sonucunda öğrencilerin daha da başarılı olacağı gerçeğidir.

Kaynakça:

Abendroth-Timmer, Dagmar "Lernen durch Lehren als individualisierendes Unterrichtsprinzip", Kaynak:http://www.ldl.de/ material/ berichte/sonst/abend.htm.

Alder, Harry., (1998): **NLP**, (Çev: Zarife Biliz), Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Alkove, L. D. ve B. J. McCarty (1992): "Plain Talk: Recognizing Positivism and Constructivism in Practice", **Action in Teacher Education. (ATE)- Nonthematic.** 14: 2, ss.16-22.

Aytaç, Kemal (1981): **Çağdaş Eğitim Akımları**, DTCF. Yayınları, Ankara.

Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): „Lernerautonomie und Lernstrategien", **Fremdsprache Deutsch** „Lernstrategien", H.1/1993; 8, Langenscheidt Verlag, Kassel, München, Tübingen, ss.19-28.

Brooks, Jacqueline Grennon, and Martin G. (1993): "In search of understanding. The case for constructivist classrooms", **Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development**. Kaynak: http://stu.inonu.edu.tr/~e040040002/ramazan-zulfiye.htm.

Christ, Ingeborg (1996): „Fremdsprachenlernen - Mädchensache?", **Neusprachliche Mitteilungen** 1/49 ss. 21-26.

Cüceloğlu, Doğan (1991): **İnsan ve Davranışı,** Remzi Kitabevi, İstanbul.

Dahl, Maria et al. (1989): „Lernen durch Lehren: Ergänzungen zu den didaktischen Briefen", Kontaktbrief vom 10.7.: ss.1-3.

Demircan, Ömer (1990): **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri,** Elif Kitabevi, İstanbul.

Demirel, Özcan (1999): **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**, MEB Yayınevi, İstanbul.

Demirel, Özcan (1999): **Öğretme Sanatı**, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Dökmen, Üstün (1982): „Farklı Tür geribildirimlerin öğrenmeye Etkisi", **Universitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi,** 15 (2), Ankara, ss. 71-79.

Duyar, M., S., (1996): **Accelerated Word Memory Power**, Mega Hafıza Eğitim Merkezi, Ankara.

Edelhoff, Christoph/Weskamp, Ralf (yay.) (1999): **Autonomes Fremdsprachenlernen.** Ismaning.

Fırat, Abdullah (2005): "Yeni Öğretim Programı: İnşacı (Constructıvıst) Kuram" **Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Yıl 6, Kasım, Sayı 69, Ankara. Kaynak: http:// yayim.meb.gov.tr/ dergiler/sayi69/ index-firat.htm.

Gardner, Howard (1993): **Multiple Intelligences, The Theory and practice, Basic Books,** A Division of Harper Collins Publishers, New York.

Gegner, Renate (1994): „Meinungen von Schülern des Pirckheimer-Gymnasiums in Nürnberg zur Methode 'Lernen durch Lehren (LdL)", In: **Graef/Preller (Hrsg.),** *ss.* 223-225.

Gohrbrandt, Detlev (1987): „Lebenswelt und Sprachenunterricht in der Sekundarstufe I - Überlegungen zum Problem der Mittelstufe.", **Der fremdsprachliche Unterricht** 84/21, ss. 7-11.

Graef, Roland/ Preller, Rolf-Dieter (Hrsg.) (1994): **Lernen durch Lehren,** Verlag im Wald, Rimbach.

Jonassen, D. H., M. / Davidson, M./ Collins, J./ Campbell ve B. B. Haag (1995): "Constructivism And Computer-Mediated Communication in Distance Education", **The American Journal of Distance Education**. 9:2, ss.7-26.

Karancı,N. (1987): „Bilişsel davranış terapileri", **Psikoloji Dergisi**, 6(21), ss.13-15.

Little, David (1994): "Learner Autonomy: A Theoretical Construct and Its Practical Application", **Die Neueren Sprachen** 93/5, ss. 430-442.

Little, David (1997a): "Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Theoretical Foundations and Some Essentials of Pedagogical Practice", **Zeitschrift für Fremdsprachenforschung** 8/2, ss.227-244.

Little, David (1997b): "Lernziel: Kontrastive Sprachbewußtheit - Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht". **Fremdsprache und Hochschule** 50, ss. 37-49.

Littlewood, William (1996): "Autonomy: An Anatomy and a Framework", **System** 24/4, ss. 427-435.

Lompscher, Joachim (1992): „Interindividuelle Unterschiede in Lernprozessen." **Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung** 2/6, ss.149-167.

Martin Jean-Pol (1996): „Das Projekt 'Lernen durch Lehren' - eine vorläufige Bilanz." **Fremdsprachen Lehren und Lernen** 25, ss.70-86.

Martin, Jean-Pol (1994a): **Vorschlag eines anthroprologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht,** Narr Verlag, Tübingen.

Martin, Jean-Pol (1985): **Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf dem Hintergrund des Informationsverarbeitungsansatzes**, Narr Verlag, Tübingen.

Martin, Jean-Pol (1994d): „Didaktischer Brief I.", In: **Kontaktbrief** vom 25.9.1985. Wiederabgedruckt in: **Graef/Preller** (Hrsg.), ss. 29-34.

Martin, Jean-Pol (1994e): „Kontaktnetz: ein Forbildungskonzept.", In: **Kleinschmidt**. **Eberhard** *(1989)*: "Fremsprachenunterricht zwischen Fremdsprachenpolitik und Praxis" Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Wiederabgedruckt in: **Graef/Preller** *(Hrsg.)*, Narr Verlag, Tübingen, ss. 226-237.

Martin, Jean-Pol (1986): „Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler." **Praxis des neusprachlichen Unterrichts** 4/33, ss. 395-403.

Martin, Jean-Pol (1992): „Einige quantitativen Ergebnisse der Fragebogenaktion im Dezember 1991." **Kontaktbrief** vom 6.4. ss.1-4.

Martin, Jean-Pol (1994b): „Zur Geschichte von 'Lernen durch Lehren'.", **Kontaktbrief** vom 28.5.1992, Wiederabgedruckt in: **Graef/Preller (**Hrsg.), ss.12-18.

Martin, Jean-Pol (1994c): „Übernahme von Lehrfunktionen.", In: **Graef/Preller** (Hrsg.), ss.23-27.

Mueller-Bülow, Edeltraud (1995): „Binnendifferenzierung im Russischunterricht auch bei äusserer Differenzierung." **Fremdsprachenunterricht** 1/39 (48), ss.20-26.

Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas; Wolff, Jürgen (Hrsg.) (1989): **Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht**. Langenscheidt, Berlin, München.

Özden, Yüksel (1998): **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem Yayınları, Önder Matbaacılık, Ankara.

Özer, K., (1997): **Gerçekçi Yönetişim**, Varlık Yayınları, İstanbul.

Preller, Rolf-Dieter (1994a): „LdL - Natürliches Lernen.“, In: **Graef/Preller** *(Hrsg.)*, ss. 82-93.

Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (eds.) (1997): **Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.** Ismaning.

Schelhaas, Christine (1996): **Lernen durch Lehren im neusprachlichen Unterricht der Unterstufe**. Tectum, Marburg.

Schelhaas, Christine (1997): **Lernen durch Lehren**. Für einen produktions- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl, Tectum, Marburg.

Schilder, Gerhard (1994): „Schülerumfrage zum Unterricht nach der Methode 'Lernen durch Lehren'“, **Kontaktbrief** vom Juli,ss. 1-10.

Schräder-Naf, Regula (1992): „Verschiedene Sinne - verschiedene Lerntypen.“ **Pädagogik** *1*2, ss.27-30.

Senge, Peter. M. (1990): **The fifth discipline. The art and practice of the learning organization,** Doubleday, New York. Kaynak: http://stu.inonu.edu.tr/~e040040002 /ramazan-zulfiye.htm.

Steinig, Wolfgang (1989): „Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur eines Kreises“, In: **Müller/Wertenschlag/Wolff** (Hrsg.), ss.31-48.

Tönshoff, W. (1995): “Lernerstrategien”, In: **Bausch, K.-R. u.a.** ss. 240-243.

Tatz, Jürgen (1992): „Dem Einzelnen gerecht werden. Individualisierung des Lernens durch variable Unterrichtsformen“, **Pädagogik** 7-8, ss. 49-53.

Tezci, E.; Gürol, A.; “Oluşturmacı Eğitim Tasarımı ve Yaratıcılık”, Kaynak: www.tojet.sakarya.edu.tr/archived2i1/bildiri_1_%20m.gurol.htm.

Wendt, Michael (1996): **Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik - Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht,** Tübingen.

Wendt, Michael (1993): **Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik.** Band 1: Die drei Dimensionen der Lernersprache, Narr Verlag,Tübingen.

Schalk, Torsten (2002): “Adressatenspezifisches Lernstrategientraining im DaF-Unterricht.” **Linguistik Online** 10, 1/02. Osaka, Kaynak: www.linguistik-online.com/10_02/index.html.

Wolff, D. (1994). “Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?”, **Die Neueren Sprachen** 93(4), ss. 407-429.

Yaşar, Şefik (1998): “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 8, Sayı 1-2, Güz. Ankara, ss.68-75.

'LEARNING THROUGH TEACHING' AS A MODEL IN LAGUAGE TEACHING

Zeki KARAKAYA*

If you tell I will forget if you show I understand if you let me do I learn (chinese proverb)

Abstract

In this article, "learning through teaching" (a model which is based on the investigation of methods of learning by experiencing) has been studied. Possible inconveniencies and insufficiencies, which are thought to have been originated mainly from teachers and students, in language teaching have been figured out. For this reason, an experimental adaptation, which is expected to decrease the impact of such inconveniences, has been studied. The model, which is student-centered, can be employed as a technique as well. In this model, the roles and responsibilities of both teachers and students, and the concept of language learning have been redefined. The language learning process is not only an act of receiving knowledge but also of experiencing. The teacher is expected to have the required proficiency as well as methodological, didactical and technological background. In addition, the student is obliged to have his or her own responsibilities in the language learning process.

Key Words: Learning through teaching, language teaching, method, model, technique

* Assoc Prof. Dr.; Germany Frankfurt Goethe University Guest Lecturer

FEN- MATEMATİK VE SOSYAL ALAN ÖĞRETMENLERİNİN BİLİMİN DOĞASINI ANLAMAYA YÖNELİK TUTUMLARI

Nurettin ŞAHİN*
İzzet GÖRGEN**
Hasan ŞEKER**
Sabahattin DENİZ**

Özet

Öğretmenlerin kişisel bilinç, tutum ve anlayışları ile akademik geçmişleri fen ve sosyal bilimlerin öğretimine yönelik yaklaşımlarını etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin bilimsel süreçlerin farkında olmasını sağlamak, fen ve sosyal bilimlerin öğretim programlarının önemli amaçlarındandır. Bu çalışmada ilk ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik tutumlarını etkileyen bazı faktörler betimsel yöntem kullanılarak incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemi, Muğla ve merkez ilçelerine bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir (n=398). Öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik tutum davranışları 16 maddelik likert tipi bir tutum ölçeğiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri tek yönlü varyans analizi ve t-testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucu, cinsiyetle tutum puan ortalamaları arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma göstermektedir. Fen-matematik öğretmenlerinin tutum puan ortalaması ile sosyal alanlar öğretmelerinin tutum puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tutum puanları arasında mesleki kıdemi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu ile tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilimin doğası, bilimsel okur-yazarlık, öğretmen eğitimi

Giriş

Fen eğitiminin en genel amaçlarından biri öğrencilerin bilimin doğasını yeterince anlamaları ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır (MEB, 2000; Abd-El-Khalik, 2001). Bilimin doğası kavramı, bilimin nasıl ilerlediği, bilim dünyasında kabullenme

* Yrd. Doç. Dr.; Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Egitimi Bölümü, Kötekli-Muğla

** Yrd. Doç. Dr.; Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Egitim Bilimleri Bölümü, Kötekli-Muğla

ve reddetmeye nasıl karar verildiği, sürekli kendini yenileyen ve genişleyen kapsamlı bilimsel bilgiler bütünü içinde özgür düşünce, bireysel inanış ve değerler ile sağduyuya ne kadar yer olduğu şeklinde açıklanmaktadır (Hammrich, 1997). Günümüz fen eğitimi, öğrencilere bilimsel bilgiyi, genel yapısıyla ve bir düşünce biçimi olarak anlama ve bilgiye ulaşmada keşfetme sürecini geliştirme, fen-teknoloji ve toplum ilişkilerini kavrama, bilimsel okur-yazar birey özelliklerinin kazandırılmasına dayalıdır. Bilimsel okur-yazarlığa sahip bireyler, bilimin doğası ve özellikleri hakkında bilgilidirler. Kavram olarak bilimin doğası fen öğretimi ve öğrenimi için önemli ve kurumsal bir bilgi temelini oluşturur. Dolayısıyla bilimin doğası öğrencilerin toplam fen bilgilerini çerçeveleyen evrensel bir kavramdır (Hammrich, 1997). Bilimsel okuryazarlık; öğrencilerin bilim hakkındaki bilgilerini günlük hayatta kullanabilmelerini gerektirir (Hurd, 1993) ve doğal dünyayı anlamak, açıklamak ve yorumlamak amacıyla bilimde genel olarak kabul edilen teorileri kullanabilme kabiliyetidir (Shiland, 1998).

Öğretmenler, fen ve sosyal bilimlerin öğretimine yönelik bir programı ele aldıklarında önemli miktarda fen ve sosyal bilim içeriği ile karşı karşıya kalmakta ve genellikle bilimsel süreçlere ve bilimin doğasına odaklı hedeflere daha az dikkat çekmektedir. Son yıllarda öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik görüşleri eğitim araştırmaları içinde öncelikli bir konu haline gelmiştir. Literatür incelendiğinde, Bilimin doğası hakkındaki birçok konuda fen alanı öğretmenlerinin post-pozitivist bilim felsefesine göre gerçekçi görüşlere sahip olmadıkları görülmektedir (Yakmacı-Güzel, 2000). Balkı ve ark. (2003) ilköğretim ikinci kademesine devam eden öğrencilerin bilimin doğasına ve bilim insanına yönelik görüşlerini incelemiş ve bilimin doğasının işlendiği fen bilgisi dersinin tam anlamıyla yapılamamasının öğrencilerin bilim insanı kavramına karşı tutumlarını ve bilim insanı olma yolundaki özgüvenlerini kaybetmelerinde etkili olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin görüşleri onların fen öğretimindeki programlarının gizli (hidden curriculum) bir parçasıdır. Bu yüzden bilimin doğası, fen öğretiminde öğrenenlerin deneyimlerini anlama açısından önemlidir (Lunn, 2002). Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilim ve bilimin doğası hakkındaki kişisel görüş, tutum ve anlayışları ile kavram yanılgılarına yönelik çalışmalar öğrencilerin bilimin doğasına yönelik tutumlarının zayıf olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin bilim ile teknoloji kavramlarını karıştırmakta oldukları ve fen bilimlerinin özel ve genel yönü ile ilgili görüşlerinin yüzeysel olduğu görülmektedir (Lederman ve Zeidler, 1987; Cobern, 2000). Tobin ve McRobbie (1997)'nin çalışmasında öğretmenlerin yaptıkları pratik çalışmalarla inançları arasında ilişkiler görülmektedir.

Çok az fen öğretmeni formal olarak bilim felsefesi ve bilimin doğasına yönelik olarak ortaöğretim, lisans veya lisansüstü dönemde eğitim almaktadır (Mellado, 1997). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar, hizmet içi veya eğitimleri sırasında adayların %10'undan daha az bir kısmının bilim tarihi, felsefesi veya sosyolojisi derslerini öğretim programının bir parçası olarak aldıklarını göstermektedir (Nott ve Wellington, 1998). Bununla birlikte öğretmenler bilimin doğasına ilişkin sorulara anlamlı cevaplar verebilmektedirler. Bu da onların bilimin doğasına yönelik bazı görüş ve düşüncelere sahip olduklarını gösterir.

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan fen-matematik ve sosyal alan öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik tutumları ve bu

tutumları etkileyen bazı faktörleri belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Problem cümlesi

İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan fen- matematik ve sosyal alan öğretmenlerinin bilimin doğasını anlamaya yönelik tutumları nelerdir?

Alt problemler: İlk ve ortaöğretimde görevli fen- matematik ve sosyal alan öğretmenlerinin bilimin doğasını anlamaya yönelik tutumları;

a. Cinsiyete,

b. Konu alanlarına,

c. Mesleki kıdemlerine,

d. Mezuniyet durumuna göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmada öğretmenlerin bilimin doğasını anlamaya yönelik tutumlarının belirlenmesi için betimsel yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmada amaç örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma örneklemini Muğla merkezde ve ilçelerde bulunan dokuz ortaöğretim, dokuz ilköğretim okulundan toplam 18 okul ve bu okullarda görev yapan 97 fen-matematik alan öğretmeni ile 301 sosyal alan öğretmeni oluşturmaktadır. Toplam 398 öğretmenin %24'ü fen-matematik, %76'sı sosyal alan öğretmenidir. Örneklem grubunun %51'i bayan, %49'u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11'i 1–5, %15'i 6–10, %21'i 11–15, %53'ü 16 ve üstü kıdem yılına sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Johnson (1985)'un geliştirdiği ve Rutlage ve Warden (2000) tarafından kullanılan 58 soruluk formun (evrim teorisi 20 soru, evrim teorisini anlama 21 soru, bilimin doğasını anlama 17 soru) öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen 17 soruluk alt ölçek çalışmada kullanılmıştır. Beşli likert tipi 17 sorudan oluşan bilimin doğasını anlamaya yönelik testin dil geçerliğine bakılmıştır. Bilimin amacı, bilimsel teoriler, bilimsel metodoloji, bilimin karakteristiği, direkt gözlem, bilimin gerçek nedenlere ulaşması ve bilimin sınırları ölçeğin boyutlarını oluşturmaktadır. Dil geçerliğinde, dil bilen uzmanlara testin orijinal ve Türkçe formu uygulanmış, her iki formda tutarlık gösteren 16 soru değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek aşağıdaki örnek sorulara benzer beşli Likert tipindedir.

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bilimin amacı insanlığın hayat standardını yükseltmektir.					
13	Bilim doğadaki bir olaya ilişkin kesin gerçeklere ulaşamaz					

Cevaplayıcılar her soruya ilişkin görüşlerini "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum" kategorilerinden birini seçerek belirtmişlerdir. 16 soruluk ölçek 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 ve en yüksek puan 80 dir. Ölçek maddelerinin dil tutarlılığına bakılmış. Çeviri ve orijinal test arasında uyum olduğu gözlenmiştir.

Çalışma örnekleminde uygulanan testin faktör (yapı) geçerliği ve güvenirliği: Testin örneklem grubunun verdikleri tepkilerden hareketle, örneklemin faktör analizine uygun olup olmadığı KMO değerleri (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett testi ile analiz edilmiştir. Ntoumalis, (2001) 'e göre KMO, örneklemin ve ölçek soruları arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgilidir ve KMO sonuçlarının yüksekliği Barlett test sonuçlarının yüksekliği anlamına gelmektedir (Akt: Şeker, Deniz ve Görgen, 2004). Soruların KMO değeri 0,747 Barlett test değeri 785.768 yaklaşık ki-kare değeri olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular örneklem grubunun faktör çalışması için yeterli olduğunu göstermektedir. Temel bileşenler analizine göre (Principal Component Analysis) ölçek toplam varyansın %50.963'ünü açıklama gücündedir. 16 soruluk ölçeğin faktör yük değerleri 0.405 ile 0,792 arasında değişmektedir. Testin alfa güvenirliği örneklem grubunda 0.58 olarak hesaplanmıştır. Araştırma örneklemine uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu olarak kullanılabileceği görülmektedir

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini çözümleme amacıyla, tek yönlü varyans analizi ile tukey testi öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve öğrenim durumları ile tutumları arasında farklılaşmaların olup olmadığını test etmek, bağımsız gruplar t-testi ise cinsiyet ve alanlarla tutum puanları arasındaki ilişkileri belirleme amacıyla kullanılmıştır. Bu analizler için SPSS programından yararlanılmıştır. Örneklem sayılarındaki farklılıklar bazı katılımcıların cinsiyet, mezun oldukları alan ve mesleki kıdem sorularını işaretlemediklerinden kaynaklanmaktadır.

Bulgular ve Yorum

1. Alt problemlere ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ilk alt probleminde "öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Bu durumu test etmek için öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin tutumları ölçeğinin uygulama sonuçlarına göre yapılan t testi sonucu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bilimin Doğasına Yönelik Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t değeri	P
Bayan	204	50,883	6,344	-2,920	0.004
Erkek	192	52,884	7,260		

Tablo 1 incelendiğinde hem erkek, hem de bayan öğretmenlerin tutum puanları ortalamaları 80 üzerinden değerlendirildiğinde bilimin doğasına yönelik ortalama düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Örneklemde bulunan bayan öğretmenlerin tutum puan ortalaması 50,883, erkek öğretmenlerin 52,884 olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında erkek öğretmenler grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülmektedir ($t = -2.920$, $p < 0.05$). Osborne, (2003).'un yaptığı bir araştırmada öğretmen adaylarının fen bilimleri ve teknoloji alanındaki tutumlarının cinsiyet faktörü ile yakından ilgili olduğu ve çoğu durumda erkek öğretmen adayların fen ve teknolojiye yönelik olarak sürekli ve artan olumlu tutumlara sahip oldukları belirtilmektedir.

2. Alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin tutumları konu alanına göre değişmekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu durumu test etmek için "öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin tutumları ölçeğinin uygulama sonuçlarına göre yapılan t testi sonucu Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Konu Alanları Göre Bilimin Doğasına Yönelik Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Alan	n	$\bar{X}$	S	t değeri	P
Fen-Matematik	97	51,7320	7,3066	-,326	0.05
Sosyal	277	52,000	6,8498		

Tablo 2'deki değerler incelendiğinde fen-matematik alanı öğretmenlerinin tutum puan ortalaması 51.732, Sosyal alanlarda görev yapan öğretmelerin tutum ortalaması ise 52 00 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($t = -0,326$, $p>0.05$).

Fen- matematik ve sosyal alan öğretmenlerinin alan farkı olmaksızın bilimin doğasını anlamaya yönelik ortalama düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç gerek sosyal gerekse fen alanlarında öğretmen yetiştirme sistemi öğretim programlarında yer alan bilimsel düşünme gücünü geliştirmeye ilişkin genel amaçlardan kaynaklanabilir.

3. Alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin tutumları mesleki kıdemlerine göre değişmekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Mesleki kıdem ile tutum puan ortalamaları arasında farklılıklar tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Bilimin Doğasına Yönelik Tutumlarına ilişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler ortalaması	S.d.	Ortalama kareler	F değeri	P
Gruplar arası	798,543	3	266,181	5,836	.001
Grup içi	17741,706	389	45,608		
Toplam	18540,249	392			

Tablo 3' deki bulgulara göre mesleki kıdem ile tutum puanları arasında önemli ölçüde farklılıklar meydana gelmiştir ($F=5.836$, $p<0.05$). Mesleki kıdemlere göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4 'de görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlere Göre Bilimin Doğasına Yönelik Tutumlarına ilişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Mesleki Kıdem		n	$\bar{X}$	S
1. grup:	1-5 Yıl	43	48,4651	6,3821
2. grup:	6-10 Yıl	58	51,6207	5,6470
3. grup:	11-15 Yıl	81	50,9630	7,1001
4. grup:	16 ve yukarı	211	52,9147	6,9626

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde en düşük tutum puan ortalamasının (48.4651) 1-5 mesleki kıdem grubunda, en yüksek puan ortalamasının ise (52.9147) 16 ve üstü kıdeme sahip grupta olduğu görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre 1. ve 4. kıdem gruplarında fark anlamlı görülmektedir. Başka bir ifade ile en üst ve en alt kıdem grupları arasında farklılaşma istatistiksel olarak önemlidir (Ortalama Farkı = -3,1556 $p<0.05$). Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça bilimin doğasını anlamaya yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri söylenebilir. Lunn (2002) bilimin doğasını anlamaya yönelik öğretmen tutumlarının öğretmenin öğretmenlik deneyimi ile birlikte ve hizmet içi eğitim yoluyla meslek yaşamı süresince gelişebileceğini ifade etmektedir. Ortaöğretim fen öğretmenleri üzerinde Brickhouse (1991)'ın çalışması, tecrübeli öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin onların sınıf uygulamalarına güçlü etkiler bırakmaktadır (Akt: Lunn, 2002). Öğretmenlerin geçmişte yaşadıkları deneyimler ve bunların sınıfa getirilmesi öğrencilerin bilimin ne olduğu ve kendi sınıflarında nasıl öğreneceklerine yönelik inançlarına güçlü etkileri bulunmaktadır(Leigh, 2005).

4. Alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde "Öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin tutumları mezuniyet durumuna göre değişmekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Mezuniyet Durumu ile tutum puan ortalamaları arasında farklılıklar tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu (ön lisans, lisans, lisansüstü) Göre Bilimin Doğasına Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kareler ortalaması	S.d.	Ortalama kareler	F değeri	P
Gruplar arası	82,903	2	41,452	,892	.411
Grup içi	17278,126	372	46,447		
Toplam	17361,029	374			

Tablo 5'e göre mezuniyet durumu ile tutum puanları arasında farklılaşma görülmemektedir ($F=0.892$, $p>0.05$). Öğretmenlerin enstitü, fakülte veya yüksek okuldan mezun olmaları bilimin doğasını anlamaya yönelik tutumlarını etkilememektedir. Öğretmenler hangi öğrenim düzeyinden mezun olurlarsa olsunlar öğretmen yetiştirme sisteminin genel amaçlarından kaynaklanan nedenler ile bilimin doğasını anlamaya yönelik tutumlarında benzerlik göstermektedirler. Lederman (1992) ve Mellado (1997) öğretmenlerin bilimi kavrayışlarıyla akademik geçmişleri arasında herhangi bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Tartışma

Araştırma örnekleminde bulunan öğretmenler ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 80 üzerinden bayan öğretmenler 50,88, erkek öğretmenlerin 52,88 tutum puanına sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet ile bilimin doğasına yönelik tutumlar arasında erkek öğretmenler grubu lehine anlamlı farklılaşmalar görülmektedir. Bunun nedenini bu çalışma sınırlılıklarıyla açıklamak zor, fakat cinsiyet rolleri ile fen eğitimi arasında ilişkiler gösteren çalışmalardan bazıları incelendiğinde Breakwell, Vignoles ve Robertson, (2003)'un çalışmalarında sosyolojik olarak bilimle uğraşan erkeklerin bayanlara göre kendilerini daha olumlu cinsiyet rolünde hissetmektedir. Başka bir anlatımla bilimle uğraşmanın daha çok erkek cinsiyet rolüne uygun algılandığı görülmektedir. Gilbert ve Calvert, (2003)' in çalışmasında da cinsiyet ve bilim eğitimi araştırmasındaki birçok çalışmanın, kadınların genelde bilimi seçmek istemediklerinden başlamakta bunun değiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bulgular bilim, bilimin doğası ve cinsiyet arasındaki ilişkilerin sosyolojik, sosyal psikolojik boyutlarıyla irdelenmesi gerekmektedir.

Fen okur-yazarlığı öğrencilere var olan bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaktadır. Fen eğitiminde yalnızca kuramsal bilgilere ağırlık vermek eğitimin gerçek dünya ile bağlarının zayıflamasına neden olmaktadır. Oysa yaşama dönük gerçek problem ve sorular fen öğretimine yön vermede daha etkili olabilir (YÖK, 1998). Öğrencilerin doğrudan bir deneyim kazanmaları önemlidir. Bu ise ancak bilimsel düşünceye sahip deneyimli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkün olabilir. Öğretmenler bilimsel düşünceyi kazandırma sürecinde okul ortamlarında

öğrencilere grup tartışmaları, grup çalışmaları yaptırmalı, sınıf bir araştırma laboratuarı gibi görülmelidir. Laboratuar imkanı sağlansa bile, bu durum kitaptaki bilgilerin aktarılmasından çok yaparak ve yaşarak öğrenme ortamlarını kapsamalıdır (McComas ve ark., 1998).

Fen- matematik ve sosyal alan öğretmenlerinin her etkinlikte olduğu gibi bilimsel okur-yazarlığa ulaşma ve bilimin doğasını kavramada öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Solomon ve ark., 1996; Eichinger, 1997; Balkı ve ark., 2003). Bilimin doğasına yönelik bilgilenme öğrencilerin fen öğretim programını öğrenmelerine de yardımcı olmaktadır. Araştırmamızda fen-matematik alan ile sosyal alan öğretmenlerinin mezun oldukları alan ve mezuniyet durumları (ön lisans, lisans,yüksek lisans, doktora) bilimin doğasına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.Gerek fen gerekse sosyal alan öğretmenlerinin bilimsel bilginin doğasını yaygınlaştıracak bir öğretimi yaparken zorluk çekmeleri, yeterli pedagojik formasyon ve niteliğe sahip olmamalarına bağlanabilinir (Cajas, 1999). Eğitim programlarında bilimin doğasını anlamaya yönelik genel amaçların yetersizliği ve öğretmenlerin bilimsel bilginin doğasına yönelik görüş ve tutumları, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bilimin doğasının, fen ve sosyal bilimler eğitiminin bir parçası olarak işlenmesi, sınıfta dikkat çekici özel olgu ve olaylar üzerinde derinlemesine düşünme ortamının yaratılması ve bilimin doğasının daha açık bir şekilde ayrı bir ders olarak öğretilmesi bu konudaki başlıca yaklaşımlardır (Taşar, 2003).

Bilimsel okur-yazarlığa ulaşmada, bilimsel araştırma yoluyla fen öğretimi de üzerinde durulan güncel yaklaşımlardan biridir (AAAS, 1993; NRC, 1996). İlköğretim fen ve sosyal bilgiler programında, bilimsel araştırmalar yoluyla fen öğrenilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2000). Bilimsel araştırma yoluyla öğretim oldukça önemsenmekle birlikte çoğu ülkede yeterince gerçekleştirilemediği bir gerçektir (ISC, 2000).

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre bilimin doğasını anlamaya yönelik öğretmen tutumlarının cinsiyet faktörü ile yakından ilgili olduğu ve erkek öğretmenlerin lehine farklılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artması onların bilimin doğasına yönelik tutumlarını daha olumlu etkilemektedir. Lederman (1992) ise öğretmenler arasında ön görüşmelerin, sorulardan daha zengin datalar ortaya koyduğunu, öğretmenlerin bilimi kavrayışlarıyla akademik geçmişleri arasında herhangi bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Burada şu soruya cevap aramak gerekir. O halde bu görüşler nereden kaynaklanmaktadır? Bu konuda yapılan çalışmalar öğretmen görüşlerinin, öğretme-öğrenme ortamında yerleşerek, sınıf etkinlikeri sırasında etkili öğrenme - öğretme yöntem ve tekniklerinden tartışma ve örneklerin analiziyle şekillendiği söylenebilir. (Nott ve Wellington, 1998). Fakat öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik anlayışlarının öğrenme ortamına direkt olarak geçmediği, kendi konu alanlarında pozitivist bir bakış açısını taşıdıkları da ifade edilebilir (Mellado, 1997; Guess-Newsome, 2002).

Öneriler

Cinsiyet ile bilimin doğasına ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile araştırılabilir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça bilimin doğasını anlamaya yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri, başka bir ifade ile mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri daha fazla olanlara göre daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin hizmet içi ve öncesinde bilimin doğasını anlamaya yönelik kurs seminer vb., etkinliklerde bulunmaları onların daha iyi tutum geliştirmelerine yardım edebilir.

Öğretmenlerin bilimi anlama ve anlayışları ile, uyguladıkları öğretme yöntem ve teknikleri öğrencilere bilimsel gerçekleri öğretmede yardımcı olabilmelidir. Bunu sağlamak da psikolojik bir yaklaşım gerektirir ki, bu da öğrencileri sosyo-kültürel kuralların yönlendirici etkilerinden çıkararak bilimsel gerçekleri öğretmekle mümkündür.

İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine bilimsel araştırma, bilgiye ulaşma tekniklerini, bilim tarihi ve doğasını öğretmeyi amaçlayan bir öğretim programı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde fen-matematik (fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji, matematik) ve sosyal (felsefe, sosyal bilgiler, psikoloji, tarih, sosyoloji) alan derslerinde verilebilir. Fen- matematik ve sosyal alan öğretmenlerine hizmet içi eğitim ve öğretim, materyal desteği sağlanarak öğretim programına uygun konularda öğrencilere bilim tarihi, bilimsel süreçler ve bilgiye ulaşma yollarını öğretmeleri mantıklı bir yaklaşım olacaktır. Bu amaca yönelik olarak nitelikli öğretmenler yetiştirilmeli, sınıf ortamında fen ve doğa etkinliklerine yer verilmelidir. Üniversite öğretmen yetiştirme programlarında bilimin doğasının, fen ve sosyal bilimler eğitiminin bir parçası olarak işlenmesi sağlanmalıdır. Lisans sonrası ve hizmet içi dönemde düzenli kurslar yoluyla, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğretmen yetiştirme programları düzenlenerek, yapılacak çalışmalarla öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

AAAS. (1993). **Benchmarks for science literacy**, Oxford University Press, New York.

ABD-EL-KHALIC, F. (2001). "*Embedding nature of science instruction in preservice elementary science courses: Abandoning scientism, But….*", **Journal of Science Teacher Education**, 12(3), 215-233.

BREAKWELL,G.M.;VIGNOLES,V.L. ve ROBERTSON, T. (2003). *Stereotypes and crossed-category evaluations: The case of gender and science education.* **British Journal of Psychology.** 94(4), 437-455.

BALKı, N., ÇOBAN, A.K., AKTAş, M. (2003). "*İlköğretim öğrencilerinin bilim ve bilim insanına yönelik düşünceleri",* **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27(1), 11-17.

CAJAS, F. (1999). "*Public understanding of science: Using technology to enchange school science in everyday life",* **International Journal of Science Education**, 7, 765-773.

COBERN, W.W. (2000). "*The nature of science and the role of knowledge and belief*", **Science and Education**, 9, 219-246.

EICHINGER, D.C., ABELL, S.K., DAGHER, Z.R. (1997). „*Developing a graduate level science education course on the nature of science*", **Science and Education**, 6, 417-429.

GILBERT, J. ve CALVERT, S.(2003). *Challenging accepted wisdom: looking at the gender and science education question through a different lens.* **International Journal of *Science* Education.** 25(7), 861-878.

GUESS-NEWSOME, J. (2002). "*The use and impact of explicit instruction about the nature of science and science inquiry in an elementary science methods course",* **Science and Education**, 11, 55-67.

HAMMRICH, P.L. (1997). "*Confronting teacher candidates' conceptions of the nature of science*". **Journal of Science Teacher Education**, 8(2), 141-151.

HURD, P. (1993). "*Comment on science education research: A crisis of confidence*", **Journal of Research in Science Teaching**, 30, 1009-1011.

ISC. (2000). **International science report TIMSS 1999**: International Study Center.

LEDERMAN, N.G. (1992). "*Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research",* **Journal of Research in Science Teaching**, 29(4), 331-359.

LEDERMAN, N.G., ZEIDLER, D.L. (1987). "*Science teachers' conceptions of the nature of the science: Do they really influence teacher behavior?",* **Science Education**, 71(5), 721-734.

LEIGH.K. S.(2005). *"The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science",* **Teachers and Teaching: theory and practice.** 11(1), pp. 5–36.

LUNN, S. (2002). "*What We Think We Can Safely Say: primary teachers' views of the nature of scienœ*", **British Educational Research Journal**, 28(5), 649- 673.

McCOMAS, W.F., ALMAZROA, H., CLOUGH, M.P. (1998). "*The nature of science in science education: An introduction*", **Science and Education**, 7, 511-532.

MEB. (2000, Kasım). "*İlköğretim okulu fen bilgisi dersi (4.5.6.7.8. sınıf) öğretim programı",* **MEB Tebliğler Dergisi**.

MELLADO, V. (1997). "*Preservice teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of science",* **Science and Education**, 6, 331-354.

NRC. (1996). **National science education standards,** National Research Council-NRC, National Academy Press, Washington D.C.

NOTT, M., WELLINGTON, J. (1998). "*Eliciting, interpreting and developing teachers' understanding of the nature of science*", **Science and Education**, 7, 579-594.

OSBORNE, J., SIMON, S., COLLINS, S. (2003). "*Attitudes towards science: a review of the literature and its implications",* **International Journal of Science Education**, 25(9), 1049-1079.

RUTLAGE, M.L., WARDEN, M.A. (2000). "*Evolutionary theory, the nature of science and high school biology teachers: critical relationships",* **The American Biology Teacher**, 62(1), 23-31.

SHILAND, T.W. (1998). "*The atheoretical nature of the national science education standards",*. **Science Education**, 82(5), 615-617.

SOLOMON, J., SCOTT, L., JON DUVEEN, J. (1996). "*Large-scale exploration of pupils' understanding of the nature of science",* **Science Education**, 80(5), 493-508.

ŞEKER, H., DENIZ, S. ve GÖRGEN, İ. (2004). *Öğretmen Yeterliği Ölçeği* . **Milli Eğitim**. 32(164), 105-118.

TAşAR, M.F. (2003)." *Teaching history and the nature of science in science teacher education programs*", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(13), 30-42.

TOBIN, K., MCROBBIE, C. J. (1997). *"Beliefs about the nature of science and the enacted science curriculum*", **Science and Education**, 6, 355-371.

YAKMACı-GÜZEL, B. (2000). "*Fen alanı (Biyoloji, Kimya ve Fizik) öğretmenlerinin bilimsel okur-yazarlığın bir boyutu olan bilimin doğası hakkındaki görüşleriyle ilgili bir tarama çalışması",* **IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi,** Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

YÖK. (1998). **Eğitim Fakülteleri Ögretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, T.C. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.

SCIENCE-MATHMATICS AND SOCIAL SCIENCES TEACHERS' ATTITUDES CONCERNING THE NATURE OF SCIENCE

Nurettin ŞAHİN*
İzzet GÖRGEN**
Hasan ŞEKER**
Sabahattin DENİZ**

Abstract

Providing teachers to be aware of the scientific processes is one of the most important aims of science and social sciences programs. Personal beliefs, attitudes and understandings concerning the nature of science with academic background can influence their approach to science teaching and even their teaching behaviors.

In this study, attitudes concerning the nature of science that are affected by some factors are investigated by descriptive methods. The population of interest for this study is teachers who are working in schools of Muğla province and its districts (n=398). Teachers' attitudes about understanding of the nature of science, is assessed by a modified form of an existing likert scale containing 16 items. Results indicated that there is a significant difference between the gender and the attitude items in male teachers' favor. There is no significant difference between the average scores of the attitudes of science-mathematics and social sciences teachers. There is a significant difference between the teachers' professional seniority and their attitudes in the senior teachers' favor. There is no significant difference between the teachers' academic background and their attitudes.

Key Words: Nature of science, scientific literacy, teacher training

* Assist. Prof. Dr.; Muğla University, Faculty Of Education Department Of OFMA Education /Kötekli-Muğla

** Assist. Prof. Dr.; Muğla University, Facult Of Education Department Of Educational Sciences/Kötekli-Muğla

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE VELİNİN ROLÜ

Hikmet YILMAZ*

Özet

Toplumsal bir varlık olan bireyin/öğrencinin eğitiminde rol alan bütün etkenler iş birliği ve dayanışma içerisinde olmalıdır. İyi bir eğitimin temel koşulu olan bu iş birliği ve dayanışmada, öğretmen/eğitici ve okul yönetimi kadar, öğrenci velisine de önemli görevler düşmektedir.

Bu nedenle, öğrencinin başarısında etkin unsurlardan biri olan öğrenci velisi, öğretmen tarafından yönlendirilmelidir. Öğretmenin dostça bir atmosferde kuracağı ilişkilerle öğrenci velisi, iş birliğine hazır duruma getirilmelidir. Öğretmen, öğrenmenin ve eğitimin sürekliliği ilkesine bağlı olarak; veliyi çabalarına ortak etmeyi; onun gücünden ve çocuğa yakınlığından yararlanmayı bilmelidir.

Öğretmen/eğitici, bu yararlanmayı sağladığı zaman, birey olarak daha iyi tanıdığı öğrencinin istenen eğitim düzeyine ulaşmasını büyük oranda gerçekleştirmek ve bunu sorumluluk paylaşımı ile daha kolay yerine getirmek olanağını bulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Veli, öğretmen, öğrenci başarısı

Giriş

İlköğretim kurumlarında öğrenci başarısının saptanması "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nde aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

"Öğrenci Başarısı,

Madde 48. İlköğretim kurumlarında öğrenciyi kendi yaş grubu içinde ve bütün olarak yetiştirmek esastır. İlköğretim, öğrencinin herhangi bir dersten başarısızlığa bakılarak elenceği bir dönem değil, programda öngörülen bütün derslerin ve ders dışı eğitici çalışmaların ortak katkısıyla ilgi, istidat ve yeteneği ölçüsünde yetiştirileceği bir dönemdir.

İlköğretim kurumlarında:

***a.** Öğrencinin yıllık başarısı her dersten ayrı ayrı değil, tüm derslerde ve ders dışı eğitim çalışmalarındaki durumu sınıf veya branş öğretmenleri tarafından yapılacak yazılı, sözlü sınavlar, ödev ve projeler ile Türk dilini doğru, düzgün kullanma becerisi dikkate alınarak sürekli ve bir bütün olarak tespit edilir. Başarılı olanlar doğrudan bir üst sınıfa geçirilir.*

***b**. Sınıf seviyesine göre yersizlikleri öngörülen öğrenciler, sınıf veya branş öğretmenleri, okul rehber öğretmeni, okul yönetimi ve **velinin** kararlaştıracakları önlemlerle **ders yılı içinde özel olarak** yetiştirilirler. Bu konuda ilköğretim müfettişlerinin rehberliğinden de yararlanılır. Kararlaştırılan önlemler tutanakla tespit edilir ve uygulama sonuçları gözlem raporuna bağlanır.*

* Yrd. Doç. Dr.; Cumhuriyet Üniv., Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

c. Alınan bütün önlemlere rağmen bir üst sınıfta güçlüklerle karşılaşabilecek öğrencilerin sınıf geçmelerine veya bulundukları sınıfa bir yıl daha devam etmelerine; ***velinin görüşleri de alınarak****, okul müdürünün veya görevlendireceği yardımcısının başkanlığında; sınıf öğretmeni ile varsa branş öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu tarafından karar verilir. Alınan karar tutanakla tespit edilir ve sınıf geçme defterine yapıştırılır.*

...

Birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilere 3. ve 5. sınıflar hariç sınıf tekrarı yaptırılmaz."

Yönetmelik'e baktığımızda, öğrenci başarısını bir bütünlük içerisinde ele alan ve başarıyı sağlamayı amaçlayan bir anlayışı görmekteyiz. Bu amacı gerçekleştirmek için de; buna katkı sağlayabilecek, bütün unsurları harekete geçirmeyi -yerinde bir tutumla- öngördüğünü söyleyebiliriz.

Bu yazımızda, tembel öğrenci yoktur; tembelleştirdiğimiz öğrenci vardır anlayışıyla, başarıyı sağlayan temel unsurlardan biri olan öğrenci velisinin, Türkçe derslerinde üstlenmesi gereken rol üzerinde durmaya çalışacağız.

Öğretmen-öğrenci-veli üçgenindeki bilinçli iş birliği ve dayanışma, başarıyı artıran temel faktördür. Ancak, ülkemiz gerçekleri göz önüne alındığında, genel olarak bu bilinçli iş birliği ve dayanışmanın ana kahramanı çoğunlukla öğretmen olmaktadır/olmalıdır. Öğrenci velisi, çoğu zaman öğrenciye ve öğretmene en uzak kişi durumundadır. Çoğu veli zoraki bir sorumluluğu üstlenmiş görüntüsü vermektedir. Deneyimlerimiz ve öğretmenlerle yaptığımız çeşitli görüşmelere dayanarak bu durumun nedenlerini şunlara bağlayabiliriz:

1. Birçok öğrenci velisi, iyi niyet ve istekle öğrencisine yardım ve rehberlik etmek istemesine rağmen, eğitimsizliği nedeniyle, bu sorumluluğu yürütebilecek hazırbulunuşluğa sahip değildir,

2. Uygulamalarda çoğunlukla, okul-veli ilişkisinde "*bağış, yardım*" gibi maddî unsurlar ön plana geçmekte; velilerin birçoğu, neredeyse yerleşik hâle gelen bu anlayış nedeniyle, okula bile uğramak istememektedirler,

3. Bazı öğretmenlerin veliye karşı olumsuz olarak nitelenebilecek tutum ve davranışları; rehberlikten ziyade öğrenciyi veliye şikâyet eden -hatta çocuğun olumsuz sayılan davranışlarından dolayı- veliyi suçlayıcı tavır takınması,

4. Velinin, veli sorumluluğunu üzerine alabilecek olgunluktan, tutum ve davranışlardan uzak olması,

5. Korumacı veli tipi diyebileceğimiz velilerin, çocuğunu- özellikle başarısızlıkta veya alışılmış başarı seviyesinin düşmesi durumunda- öğretmene karşı koruma çabası içerisine girerek başarısızlığın nedenlerini başka yerlerde araması,

6. Ekonomik kaygılar ile hareket eden velilerin -çocuğunun aldığı eğitimin niteliğiyle değil de- en az masrafla okuldan kurtulma anlayışıyla tutum ve davranışlarını belirlemesi.

Karşılaşılan sorunlar açısından ana çizgileriyle belirlemeye çalıştığımız bu nedenlere; toplumsal-kültürel çevreye bağlı veli ve öğrencinin bireysel ve özel nedenlerini de ekleyebiliriz.

Neden ne olursa olsun öğretmenin/eğiticinin görev ve amacının öğrencinin istenilen düzeyde başarısını sağlamak olduğu düşünüldüğünde, tüm bu sorunları aşma ve başarıyı sağlama yükümlülüğü de öğretmenin/eğiticinin olmaktadır. Bunu sağlamak için sorumluluğu paylaşmak durumunda olduğu okul yönetimini, ilköğretim müfettişlerini ve özellikle öğrenci velisini harekete geçirecek olan da öğretmendir. Çünkü eğitimin odak noktasında yer alan ve "*yol göstermenin davranışı değiştirmede temel öge olduğu gerçeğini*" (Bakırcıoğlu, 2000, 108) en iyi bilen de odur.

Öğretmen, bu çalışmaları yaparken, toplumumuzda var olan öğretmene saygı zemininde, zorlayıcı değil harekete geçirici olmaya özen göstermelidir. Özellikle, öğrenci başarısının hedef alındığını ve bunun için veli-öğretmen iş birliğinin büyük önem taşıdığını veliye benimsetebilmelidir. Samimi, içten, dostça yaklaşımlarla iş birliği atmosferini oluşturabilmelidir.

Böyle bir atmosfer oluşturulduğunda öğretmen, veliye Türkçe eğitiminin sözlü ve yazılı anlatım, dinleme, okuma, anlama ve görsel okuma etkinlikleri ile ilgili şu önerileri götürebilir:

A. Sözlü anlatım, konuşma "*duygu, düşünce tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir... Konuşma; zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişklerin bir yansıtıcısıdır.*" (Sever, 2000, 19) Konuşma, bireyin dili doğal olarak öğrendiği ve sıklıkla kullandığı anlatım biçimidir. Birey okuryazar olmasa bile dili, konuşma dili olarak kullanır. Eğitim yoluyla kişi, dil kullanım gücünü geliştirerek önemli kazanımlar elde eder. Bu nedenle, çocuğun okulda aldığını, velinin ve ailenin destekleyip pekiştireceği sürekliliğe gereksinim vardır. Bu amaçla öğretmen, veliden çocuğun rahat konuşabileceği, demokratik bir ev ortamını hazırlamasını, çocuğa söz hakkı tanımasını isteyebilir.

B. Ayrıca çocuğun okulda ve sosyal çevresinde yaşadıklarını; duygu ve düşüncelerini anlattırarak dinleyebilir. Çocuğun yaşı, bilgi ve deneyimi ile uygun düşen konularda görüşleri alınarak ona değer verildiği, "*adam yerine konulduğu*" duygusu kazandırılabilir. İzlenen bir filmin, oyunun, gösterinin; gezilen bir yerle ilgili gözlemlerin; okunmuş bir kitabın çocuğa anlattırılması, yorumlattırılması velinin yaptırabileceği çalışma örneklerinden birkaçıdır.

C. Evde okuma saatleri düzenlenebilir. En azından haftanın belirli günlerinde, ailenin bir araya geldiği saatlerde, belirlenen kitaplar okunabilir. Bu yapılırken, sesli olarak aile fertlerinden isteyenlerce kitap sırayla okunur ve ailece dinlenir. Veli, doğal ortamı bozmadan okumada ağırlığı çocuğa/çocuklara vererek, onları daha etkin kılabilir. Unutmayalım ki, birçok ünlü yazar, bu tür çalışmalarla kitabı sevmiş, okuma alışkanlığı kazanmıştır. Çocukluk anılarında H. Ziya Uşaklıgil, bu durumu şöyle anlatmaktadır: "*Bu günden sonra bana büyük bir makam verildi. Öyle şeref ve itibar veren bir makam ki... Dedemin okuyucusu olmuştum.*

Ben elimde kitap, mühim bir dinleyici meclisinde konferans vermeye giden bir adam ağır başlılığıyla, odaya girer ve yerime otururdum... Ben evvelce nerede kalınmış ise oradan başlardım...

Ömrümde bu yüzden topladığım sessiz alkışların, ara sıra dinleyenlerden birinin tek bir kelime ile açıkladığı beğenmenin tadını unutma imkânı yoktur..." (Yardım, 1986, 98-99).

Bu okuma saatleri, sadece okuma alışkanlığı, kitap sevgisi kazanma açısından değil Türkçe derslerinin amaçları arasında olan ulus ve yurt sevgisi, ulusal bilinci kazandırma bakımdan da yararlı olacaktır. Fazıl Ahmet AYKAÇ'ın çocukluk anıların-

dan mini bir kesitle: "*Henüz on üç yaşımın içinde iken âşık olduğum bir memleket Anadolu idi. Bu sevgi bana annemin sandığında birçok sene saklı durduktan sonra bir kış gecesi ortaya çıkıveren "Seyit Battal Gazi" hikâyesinden geldi. Bir de lalamız Mumcu Salih Efendiden..*" (Yardım, 1986, 137).

Benzer durum, -okuryazar olmayan velilere de örnek olacak biçimde- M. Emin YURDAKUL'un anılarında: "*Babam okumamıştı. Çocukken bana Battal Gazi, Kerem ile Aslı gibi halk masallarını okutur ve dinlerdi. Sonraları Namık Kemal'in Evrak-ı Perişan'ını okudum.*" ifadeleriyle verilmektedir (Yardım, 1986, 149).

D. Çocuğa doğum günü vb. vesilelerle kitap hediye edilmek suretiyle; çocukta kitaba karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirilebilir. Bu hediye alış verişlerini çocukla birlikte yapmak ise, çocuğun kitap edinme alışkanlığını kazanmasına yardımcı olacaktır. Bu yolla çocuk, kitabın da hayatta satın alınması gereken bir değer olduğu duygusuna sahip olabilecektir.

Özellikle velinin kitaba karşı olumlu tutumunun; iyi bir okuyucu, en azından dinleyici, olmasının çocuk için çok etkili bir örnek, olumlu bir güdü oluşturacağı veliye benimsetilmelidir.

E. "*İsteyen, biraz çaba gösteren herkes dilini iyice öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökebilir. Elbette herkes büyük yazar olamaz ama doğru yazma becerisi kazanabilir.*" (Kavcar, 1983, 114). Bu nedenle benzer çalışmaların, özelllikle ilköğretim 5, 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinde, yazılı anlatım olarak yaptırılması da yazılı anlatım gücünü geliştirecektir. Veli, yazma çalışmalarında kâğıdın temiz kullanılmasından, yazı ve anlatım güzelliğine kadar birçok unsuru değerlendirip takdir ederek, en azından teşvik edip gayrete getirerek, üzerine düşenleri yapmış olacaktır.

F. Öğrencinin günlük, anı, şiir defteri tutması, veli tarafından teşvik ve takdir edilmeli; bunları yazarken çocuğun kendisini güven içerisinde hissetmesi sağlanmalıdır. Öğrenci/çocuk yazdıklarını, kendisi izin vermedikçe, kimsenin okumayacağını bilmelidir. Kendisi bunları paylaşmak istediğinde ise, ortam ve koşullar gözetilerek paylaşıma veli katılmalıdır. Ortam ve koşullar uygun değilse, çocuk incitilmeden bu belirtilmeli ve uygun olunduğunda muhakkak paylaşım gerçekleştirilmelidir. Böylece çocukta zamanlama kavramının yerleşmesine de katkı sağlanmış olacaktır.

Ülkemiz gerçekleri göz önüne alındığında; kalabalık sınıflarla boğuşan, ağır ders yükü altında ezilen öğretmenin, yoğun çalışma ortamında bu etkinlikleri yeterli düzeyde gerçekleştirmesi oldukça zordur. Bu nedenle "*okul–aile birlikleri, rehberlik ve psikolojik danışma amaçları doğrultusunda daha etkin duruma getirilebilir. Eğitimin gerçekleşmesinde çok gerekli ve yararlı olan bu kuruluşlar, salt para vermek ya da toplamaktan kurtarılabilir. Öğrencilerin sahneye koyacakları oyunlar, spor gösterileri, müzik etkinlikleriyle, verilen çaylarla çocuğun ve ergenin gelişimi ve eğitimi konularında karşılaşılan sorunlara ışık tutan eğitsel toplantılarla, ev ve okul arasında dostça, sıkı ilişkiler oluşturulabilir.*

Sınıf velilikleri kurulabilir. Bu yolla velilerin rehberlik ve psikolojik danışma uygulamaları konusunda bilinçlenmeleri ve çocukların eğitimine yardımcı olmaları sağlanabilir." (Bakırcıoğlu, 2000, 277)

Okul yönetimi ve öğretmen okul çevresini harekete geçirebilmelidir. "*Okulun çevresini aileler, iş dünyası, ilin ileri gelenleri, sivil gruplar ve kulüpler, diğer resmî ve özel kuruluşlar, basın-yayın, sağlık, güvenlik gibi resmî ve özel kuruluşlar oluşturur. Bu kuruluşlar-*

la kaşılıklı etkileşim içinde bulunmak" ve bunu "*planlı, sistematik ve sürekli*" (Taşpınar, 2002, 182–183) yapmak eğitim ve öğretimin daha etkili ve gelişmiş olarak yürütülmesini, temel amaçlara ulaşılmasını sağlar.

Kaynakça

BAKIRCIOĞLU, Rasim, **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Anı Yay., Ankara, 2000.

KAVCAR, Cahit, "***Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları***" A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 16, S. 2, s. 113-123, Ankara, 1983.

ÖNCÜL, Remzi, **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, MEB Yay., İstanbul, 2000.

SEVER, Sedat, **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yay., Ankara, 2000.

T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**, MEB Yay., Ankara, 1997.

TAŞPINAR, Mehmet (Editör), **Öğretmenlik Mesleği**, Elazığ Üniversite Kitabevi Yay., Ankara, 2002.

YARDIM, Mehmet Nuri, **Tanzimattan Günümüze Edebiyatçılarımızın Çocukluk Hatıraları**, Kavramlar Yayınevi, İstanbul, 1986.

THE ROLE OF THE PARENT ON TURKISH LANGUAGE EDUCATION

Hikmet YILMAZ*

Abstract

All of the factors which take role on the student's / individual's education should be in cooperation and solidarity. At this cooperation and solidarity, which is the main necessity of a perfect education, student's parent takes also an important duty, as well as the teacher and the school administiration.

For this reason student's parent, who is an effective component of the student's success should be directed by the teacher. He should be made ready for cooperation, by the relations which the teacher would create a friendly atmosphere.

Depending on the rule of the continuity of education and instruction, the teacher should know to choose the parent as his collaborator for his efforts, and also should know to gain from his power and affinity with the child.

When the teacher/educator supplies this profit, sharing the responsibility, will easily give to the teacher the possibility of making student, who the teacher knew better as an individual, closer to the desired education grade.

Key Words: Parent, teacher, student's success

* Assist. Prof.; Cumhuriyet University Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching

SANAT VE EDEBİYATIN TOPLUMSAL PERSPEKTİFİ -SİYASAL İLİŞKİLERİNE DAİR GENEL BİR ÇÖZÜMLEME-

Kenan ÇAĞAN*

Özet

Genelde sanat özelde ise edebiyat, hayatın temsilini, yansıtılmasını ya da öykünülmesini içerdiğinden, toplumsaldırlar. Sanatın toplumsal doğası onun siyasal bir içeriğe de sahip olduğunun kanıtı kabul edilmelidir. Sanat sosyoloji, sanatla toplum arasında çift taraflı bir etkileşim ve iletişim olduğunu kabul eder. Herhangi bir toplumun sanatından hareketle o toplumun siyasal yaşamına ait belirlemelerde bulunmak mümkündür. Benzer bir biçimde herhangi bir toplumdaki sanatsal üretimlerin o toplumun siyasal zihniyetine etki etme potansiyelleri vardır.

Anahtar Sözcükler: Sanat, ideoloji, iktidar, siyaset

Giriş

Bütün insani üretimlerin toplumsallığının ve hayatiliğinin bir öngörüyü zorunlu kılmaması oranında, kimi zaman bu üretimlerin bağımsız kimliklerinin yaratım düzeyinde toplumsallığı ya da hayatiliği birincil hedef kılmaması da o oranda anlaşılabilir bir durudur. Her insani üretim gibi, kültürel kimliğin gerçekleşmesinde de temel öğelerden birini oluşturan sanat, belki de bütün diğer kültürel öğelerden farklı olarak toplumsallık ve hayatilikle ilişkisini daha soyut bir düzlemde kurar. Sanat üst başlığı altında toplanabilecek bütün alt disiplinlerin toplumsal yaşamın içerisinde üretilmesi, onların toplumsallığının temel kanıtı kabul edilebilir. Lakin teorik olarak sanatın toplumsalla olan ilişkisi tek biçimli bir kurguda toplanmaz. Farklı ideolojik ve estetik konumlanışların sanatın toplumsalla ilişkisini farklılaştırdığını, dahası böylesi bir yönelim içerisinde olduklarını söylemek yerinde olsa da, nihayetinde muhteva olarak neyin icrası yapılırsa yapılsın ya da ne amaç edinilirse edinilsin, *toplumsal yaşamın içerisinde bir insan üretimi olarak icra edilmiş her şeyin* toplumsallığının kaçınılmaz olduğunu söylemek, fazla abartılı bir tespit olmasa gerektir.

Bütün sanat biçimlerinde olduğu gibi "edebiyat da toplumsuz olmaz", daha doğru bir ifade ile olamaz. Zira edebiyat da diğer bütün insan edimleri gibi kendine özgü bir düşünce ve duyumsama biçimi olarak tarihsel yaşam içerisinde ortaya çıkar. Dolayısıyla edebiyat tarihi kavimlerin, toplumların, kültürlerin ve nihayetinde insanlığın gerçek tarihi ile çok sıkı şekilde iç içedir (Kuhn, 2002, 40). Bu durum, edebiyatın insan yaşamını, dilin imkanları ile anlama, yorumlama ve dahası sabitleme niteliği ile doğrudan ilintilidir. Edebiyatın birincil hedefinin insanın kendi *iç ve dış* dünyasının birbirleriyle karşılaşmasının doğurduğu elektiriklenmenin yeniden üretimine

* Yrd. Doç. Dr.; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

yönelik olduğunu kabul eder; buna paralel olarak *dış* dünyanın yanı sıra *iç* alemin inşasındaki toplumsal katkıyı da göz önünde bulundurursak; edebiyatın hayat ve toplumla olan kopmaz bağlarını daha kolay anlamış oluruz. Ayrıca bir yazı etkinliği olarak edebiyat özde arzular dünyasını ele alsa da (Lefebvre, 1998, 10), arzuların toplumsal yaşamla olan ilintisi nedeniyle, onun toplumsallığını (ya da gündelikliğini) dışarıda bırakan bir durum değildir. Öyle ki, toplumsal olan her şey tarihsel olma niteliğinden dolayı değişerek, dönüşerek ve hatta yok olarak kendini duyumsatırken, edebiyat dilsel bir sabitlemeyle toplumsala bir akışkanlık, süreklilik kazandırır. Edebiyat sürekli bir yeniden üretim olmasıyla, kurgusal zaman ve uzamlar içerisinde yaşamın havzası olan toplumsalı da durmadan üretir aslında. Bu yüzdendir ki edebiyatı anlamanın en iyi yolu, onun tarihsellik içerisindeki dikey derinliğini iyi saptamaktan geçmektedir (Kuhn, 2002, 49).

Kimilerine göre genelde sanat özelde ise edebiyat, hayatın temsili, yansıtılması ya da öykünmesi iken, kimilerine göre de yine sanat ve edebiyat hayattan bir kaçıştır. Hayatın bir idealleştirilmesi ya da yalnızca hayatın bir yanılsamasıdır. İster hayatın aydınlatılması ister gerçekliğin yeniden yaratılması (Randall, 1999, 77-78) olarak okunsun, bu iki uç arasındaki ton farklılıkları arasında salınan sanat ya da edebiyat, kendine dair bu ve benzeri estetik yargıların hiç biriyle tek başına açıklanamaz, açıklanmamalıdır. Bütünlüklü bir okumanın zorunlu olarak bizi götüreceği yer, sanat ve edebiyatın anlam içeriklerinin bireyin ve toplumun karşılıklı etkileşimlerine kaçınılmaz bir biçimde maruz kaldığıdır. Sanatla ilişkisi bağlamında icracı ya da alımlayıcı konumda olan herkesin kaçınılmaz toplumsallığı sebebiyledir ki -sanat ve edebiyat kendine özgü bir okumayla ele alındığında- en uç düzeyde soyut sanat eserlerinin bile, beşeri hafızanın maddileştirilmesi ya da tarihsel anımsaması (Kuhn, 2002, 43) olarak okunması kaçınılmazdır. Şimdi olanı hiç kaybolmamak üzere muhafaza etmek, şimdiyi yeniden üretime açık bir biçimde sabitlemek, yok olmaktan en azından kurgusal düzeyde kurtarmak, sanat ve edebiyatın kendi dil (yazı, ses, renk vs.) imkanları içinde saklıdır. Dolayısıyla toplumlar maddi kültürleri oluşturan bütün unsurları ile yok olsalar da, sanatın imkanları (örneğin edebiyat açısından yazılı dil) ile sabitlenmeler sürekli bir nitelik arz eder.

Edebiyatın toplumsal niteliği aşikar kılındığında, onun toplumsala özgü bir yığın değer, eylem ve kurum tarafından etkilendiği ve biçimlendirildiği; en az bir o kadar da, edebiyatın topluma ait değerleri, eylemleri, kurumları etkilediği ve bu karşılıklı etkileşimin süre gelen bir nitelik arz ettiği de kabul edilecektir. Bir toplumun kültürel yapısını oluşturan, dini, ideolojik, siyasal, ekonomik, sosyal ve benzeri unsurların kendi iç etkileşimleri ile birlikte sanat ve edebiyatla da etkileşim içinde oldukları, bu yüzden sanat ile toplum arasında cereyan eden ilişkinin dinamik bir süreci işaret ettiğini bilmek, nihai noktada son derece önemlidir. Bu dinamik süreç, sanat ve edebiyatın yaşamla olan bağını, dolayısıyla toplumsallığını işaret etmektedir.

Bu bağlamda olmak kaydıyla sanat/edebiyat ile siyaset arasındaki ilişkinin niteliğini bilmek hem sanat/edebiyatın özüne dair sahih bir bilgiyi elde etmeyi hem de bütün insani etkinliklerin anlaşılmasındaki toplum bilimsel perspektifin gerekliliğine vurgu yapmayı temin noktasında önemlidir. Sanat/edebiyat ve siyaset diğer bir çok kültürel üretim gibi toplumsalın sınırları içerisinde icra edilmekle, toplumsalın içinde saklı duran bütün değişken dinamiklerden az ya da çok etkilenmeye ve yine bir o kadar da kendi dışlarındaki toplumsal dinamikleri etkilemeye mecburdurlar. Bu durum zorunlu olarak etkileşimlerini de beraberinde getirir. Bu etkileşimin içeriğine yö-

nelik bütün yorum denemelerinin öne çıkardığı ya da arkada bırakmayı yeğlediği bazı noktalar muhakkak ki vardır. Örneğin, sanat felsefesi içerisinde önemli sacayaklarından birini oluşturan idealist yaklaşıma göre, sanat ile siyaset tamamen farklı özdedirler ve bu yüzden de çok değişik işlevleri yerine getirmek zorundadırlar. İdealistler, siyasetin zamansalı ve geçiciyi konu edindiğini, buna karşılık sanatın da sonu olmayanı ve evrensel bağlamda insani olanı konu edindiğini ileri sürerler ki, bu durum da onları birbiriyle bağdaşmaz, hatta birbirine düşman iki alan şekline sokar. Ziss'in (Ziss, 1984, 58) aktardığına göre, ünlü İtalyan estetikçisi Bendetto Croce, sanatta, pratiğin her türlü alanının etkisinden uzak, tam anlamıyla özerk bir etkinlik görmek kaygısıyla, siyasete bağlı her türlü sanatsal yaratımı; *sanatımsı* (quasi art) diye niteler. Bu yaklaşımın tam karşı tarafında ister Kantçı ve Hegelci anlayışı reddeden, toplumsallık ve nesnellik kavramlarını devreye sokan (Oktay, Y.Y., 11) ister maddeci ya da ister farklı estetik anlayışlar olsun, sanatın birincil hedefinin bütünüyle siyasal, ideolojik, dinsel ya da etik olması gerektiğini vurgulamışlardır. Sanatın birincil hedefinin siyasal erkin ve ereklerin gerçekleştirilmesi olarak belirlenmesi, sanatın içini boşaltmak anlamına gelir. Bu durum yine de idealistlerin sanata ilişkin anlayışlarını tek başına geçerli kılmaz. Daha doğrusu onların sanatı yüceltmeleri esnasında göz ardı ettiklerini bizim de görmezlikten gelmemizi haklılaştırmaz.

Zira sanat/edebiyat ve siyaset, ideoloji veya din ilişkisi sanatçının salt icra noktasındaki hedefleri ile sınırlı bir durum değildir. Sanat üretimini bütünüyle estetik kaygılarla ifa etmiş her sanatçının, sanat eseri üretimi anına kadar edindiği değer ve tutumlarının hepsi, ürünün kendisine kaçınılmaz bir biçimde yansır. Sanat/edebiyat eseri, siyasal ya da ideolojik bir söylemi siyasal argümanlara indirgemek demek değildir. Bu tamamıyla estetik değer ve beğeni ölçütlerine bağlı kalınarak gerçekleştirilebilir. İkincisi sanat/edebiyat ve siyaset ilişkisi sanat üretiminin gerçekleştiği toplumsal gerçeklik bağlamında değerlendirilmelidir. Çünkü sanat/edebiyat eseri üzerinden siyaset üretmek, olayın bir yönü iken, siyasetin sanat üretimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkide bulunması, başka bir yönüdür. Ve ilişki böylesi bir perspektifi zorunlu kılmaktadır.

Öte yandan siyasetin gündelik hayat içerisinde her bireyin (bu arada tabii ki sanatçının veya sanat alımlayıcısının) yaşamında artan yeri, gerçekte sanat/edebiyatla siyaset arasındaki ilişkiyi daha da güçlü bir şekilde kurmaktadır. Bu ilişkiyi yadsımak ve siyaset karşısında sanat/edebiyatın bağımsızlığını övüp, yersiz bir yüceltme içine girmek sanat/edebiyatın doğasını bilememek ve onun diğer kültürel öğelerle ilişkisini görememek ile eş anlamlıdır. Kaldı ki, estetik değer yargılarına bağlı kalarak –ki bu her türlü basitleştirme girişimine karşı bir uyarıdır- ama yaşamla sıkı bir ilişki içinde olan sanat/edebiyat eserlerinin sanat/edebiyat tarihinde kendilerine daha sağlam bir yer edindikleri inkâr edilemez bir gerçektir. Sanat/edebiyat ile siyaset arasındaki ilişkinin zorunluluğu biraz da sanatçının tamamlanmamış bir taslak gözüyle baktığı dünyayı, kendince tamamlayabilmek amacıyla aldığı tavırda; bir başka deyişle dünyada olup bitenler karşısındaki duruşunda gizlidir. Çünkü bu tavır ya da duruş sanatçının siyasiliğinden (ideolojikliğinden, dindarlığından vs.), başka bir şey değildir (Cemal, 2000, 63). Sanat/edebiyatın toplumsallığını ve hayatiliğini siyaset bağlamında anmak onun başka kavramlar ekseninde anlaşılması ile doğrudan ilintilidir. Bu kavramların başında elbette ki ideoloji, iktidar ve devrim gelir.

Sanat/edebiyat ve İdeoloji Karşıtlığına Zorunluluklar Ekseninde Bakmak

Sosyal bilimlerin farklı anlamlara gelen kavramlarından biri olan ideoloji, bir sınıfın ya da başka bir toplumsal grubun resmiyet kazanmış, bilinçli inanışları (Williams, 1993, 25) olarak tanımlanabilir. İdeoloji, bir kuram olarak basitçe, gerekirse insanların inanç ve düşüncelerinin gündelik yaşam ve varoluşlarının maddi koşulları ile sistemli bir bağlantı içinde olduğunu varsayar (Wolff, 2000, 52). İdeolojiyi bir bilinç sistematiği olarak yaşamı düzenlemenin, yönetip yönlendirmenin, değiştirme ve dönüştürmenin bir aracı sayarken, onu gerçek ilişkilerin bir sistemiymiş gibi sunmanın, ideolojinin özüne dair bir yanılsamaya neden olabileceğini bilmek gerekir. Nitekim Althusser (Swingewood, 1996, 128), ideolojiyi bireylerin varlığını düzenleyen gerçek ilişkilerin sistemi olarak değil, bu bireylerin içinde yaşadıkları ilişkilere dair *hayali ilişkiler* olarak tanımlar.

Hayali ya da simgesel (sembolik) ilişkiler örüntüsü olan ideoloji ile kültürel üretimler arasında sıkı bir bağın bulunduğu ise kuşku götürmez bir durumdur. Zira kültürel üretimin merkezinde bulunan bireyin inanışlarını, önemsediklerini, arkada bıraktıklarını, kısacası seçimlerini, onların işleyişini ve iç ilişkilerini, hatta çelişkilerini belirleyen dolaysız bir bağdır ideoloji. Kültürün bir ürünü olarak yine kültürün belirleyici unsuru olma niteliğiyle, bütün kültürel kodlamalara ve nüanslara nüfuz edebilme yeteneğiyle ideolojinin, kültürel bütün ürünlerle olan içiçeliğini anlamak ve bunu anlaşılır kılmak önemlidir. Burada ideolojiyi "yanlış bilinç" ve "toplumsal ilişkilere ait bir yanılsama" tek biçimliliği içinde anlamadığımızı, en geniş anlamıyla, bireylerin tutum ve davranışlarını belirleyen inanç, bilinç, bilgi ve değerlerin toplamı, kültürel kurumlar ve kültürel üretimler olarak aldığımızı vurgulamak mecburiyetindeyiz. Tek biçimli bir açıklamanın ideolojiyi ikincil bir konuma iterek onun toplumsal yerinde gerçek dışı bir daraltmaya gittiğini, onun alabildiğine geniş bir yelpazede seyir halinde olduğunu, her tür kültürel üretime sızma yeteneği olduğunu, hatta onun karşısında konumlanmanın bile ideolojik içerikli olduğunu gözden kaçırır. Bundan dolayıdır ki, "sanatın ideolojik olmadığı düşüncesi alabildiğine ideolojiktir" (Oktay, Y.Y., 55).

Bütün kültürel üretimler gibi sanat/edebiyat da ideolojik geçirgenliğe, yani etkiye açıktır. Bu sanat/edebiyatın öznesinin her türlü etkiye açık olmasından kaynaklı bir durumdur. Sanatsal/edebi üretimde bulunan özne, toplumsal hayat içerisindeki bütün insanlar gibi bir takım değer, bilgi, bilinç ve inanç ile inşa edilir. Sanatsal/edebi üretim anında sanatçı kendini oluşturan, kendini var eden bu niteliklerinden sıyrılarak üretimde bulunamaz. Aksine üretiminin temel tetikleyicisi, besleyicisi bu donanımlardır. Sanat/edebiyat eserini bu temel donanımlarıyla oluşturan sanatçının ortaya koyduğu ürünün, sanatçının sahip olduğu değerlerden, bilgilerden, inançlardan ve bilinçten bağımsız olması beklenemez. Zira bu eşyanın tabiatına aykırı bir durumdur. Sanatçının içinde yaşadığı en geniş anlamıyla toplumsal çevrenin bir yansıması olması sanat/edebiyat eserini de zorunlu olarak toplumsallığın etkilerine açık, tarihsel bir ürün haline getirir. Aslında böylelikle sanat/edebiyat, her durumda ideolojik bir etkinlik olmaktadır.

Sanatçı bilerek ya da bilmeyerek, kendi varlığına damgasını vuran dünya görüşünü ya da inanç evrenini yapıtlarına taşır. Bu durum estetikle ideolojinin çift yönlü etkileşiminin görüntüsünü oluşturur. İkinci önemli bir nokta da sanat/edebiyat

eseri alımlayıcısının da aynı düzeyde ideolojik bir konum içinde sanat/edebiyat eserini yorumlayabileceğidir. Yani sanatçının toplumsal ve tarihsel kişiliği oranında, sanat/edebiyat eserinin muhatabı da toplumsal ve tarihsel bir kişiliğe sahiptir. Sanat/edebiyat eserinin alımlayıcısının sanat/edebiyat eseriyle karşılaşmasının beraberinde getireceği yorumun içerdiği ideolojik hava gözden kaçırılacak bir şey değildir. Çünkü sanat/edebiyat alımlayıcısını sanat/edebiyat eserine yönelten ve anlamı yeniden kurmasını sağlayan mekanizma, sanat/edebiyat alımlayıcısının ideolojisi ve toplum içindeki yeridir (Wolff, 2000, 112). Örneğin Skinner'in Lorenzetti'ye ait freskoların orta bölümünü yorumlarken onları hümanizm öncesi ideolojinin bir ifadesi olarak görmesi (Skinner, 1999, 72), Skinner'in kendi toplumsal ve ideolojik tutumunun bir dışavurumu olmadığını söylemek kolay değildir. Buradan anlaşıldığı kadarıyla sanat/edebiyat her biçimde ideolojiyle iç içedir. Ama bu durum sanatçının sanat/edebiyat eserini bir siyasal bildirgeye indirgemesi, en hafif ifadeyle dönüştürmesini haklılaştırmaz. Sanat/edebiyatın egemen ideolojinin arzuladığı biçimde konumlanması, onun özerk kimliğini bozarak iç dinamizmini ve yaratıcılığını ilga etmesine ve bir payandaya dönüşmesine sebep olur. Zaten böylesi bir şeyin vuku bulduğu yerde sanat/edebiyatın, en temel nitelikleriyle oradan uzaklaştığına tereddütsüz inanılabilir. Çünkü sanat/edebiyat, ustaca boyanmış bir ideoloji değildir; siyasal anlam yapıtın dokusunda bulunur ve ondan önce asla gelemez; ayrıca kendisini orada özerk bir biçimde de gösteremez (Ziss, 1984, 62). Sanat/edebiyat estetik/edebi değer ve beğeni ölçütleri dahilinde olası her deneyimin, duygunun, tepkinin, inancın vs. kendine özgü ifade biçimidir. İnsani olan hiçbir şeyi dışlamadan, insanın diğer ifade imkânlarının dışında ve ötesinde bir şey olmakla ayrıcalıklı bir konumdadır sanat/edebiyat. Bu yüzden ideolojinin, ideolojik öznenin ve nesnenin dümdüz baktığı ve yöneldiği alanlara, sanatçı ve sanatsal ürün tersten (Şimşek, 2000, 262), üstten, en imkansız yerden bakmayı dener. Bu nedenle "ideoloji, sanat/edebiyat ürününde saf haliyle ortaya çıkmaz; edilgen bir niteliğe sahiptir. Sanat/edebiyat ürünü, ideolojiyi, kural ve geleneklerle uyumlu bir biçimde, estetik bir veçhe altında yeniden üretmektedir" (Wolff, 2000, 65-66).

Sanat/edebiyat ve ideoloji ikilemi ele alınırken ideolojinin hiçbir biçimde sanat/edebiyat üzerinde etkisi olmadığı argümanından hareket edildiğinde bu, sanatçının kendisini, üretiminin gerçek anlamlarını ve ilişkilerin ilk anlamlarını ıskalaması anlamına gelir. Ama bu, ilişkinin kaçınılmazlığı fark edilip de karşı konumlanış ideolojinin sanat/edebiyat üzerindeki buyurgan tavrı için olacaksa, sanat/edebiyatın kendi doğasına olan bağlılığını göstermesi anlamındadır. Örneğin Althusser'in DİA'larından biri de kültürel DİA'lar içindeki sanatsa ve bu sanat ideoloji kullanarak işlerlik (Althusser; 1994, 35) kazanıyorsa, sanatın buradaki konumlandırılışı tedirginlik vericidir. İdeolojinin hizmetine doğrudan koşulmuş sanat/edebiyat, hakikat ile ilişki düzlemini kaybetme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Çünkü ideoloji tek biçimliliğin dayatılması, oraya demir atılması anlamında iken, sanat/edebiyat farklılıkların imkânına dair özgürleştirici bir vurgudur.

Wolff'a göre ideoloji, sanat/edebiyat ürününde basitçe yansıyan bir şey değildir. Bunun nedeni, sadece farklı toplumsal gelişmelerin bir araya gelmesiyle oluşturulan bir şey olması değil, aynı zamanda içinde üretildiği simgeleme biçimi tarafından dönüştürülmesindendir (Wolff, 2000, 67). Bu nedenledir ki, ideolojinin sanat/edebiyat eserindeki mevcudiyeti *sanat/edebiyata rağmen* olmaktan çıkarıldığında, daha doğru bir ifade ile, sanat/edebiyat eseri ideolojik söylemin dolaysız bir biçimde

kurulduğu ve sürdürüldüğü bir araç kılındığında, ideoloji sanat/edebiyatı içten içe yok etmeye başlamış demektir. Sanatçının ontolojik konumlanışı ya da kuruluşu, estetik sabitelere bağlılığı içermesi anlamında ise ve bu da sanat/edebiyatın ideolojikliğini içermesi demekse her şey kendi imkanları ve olağanlığı içinde vuku buluyor demektir.

Muktedir kim? Sanat/Edebiyat mı, İktidar mı?

Sanat/edebiyatın ideolojiyle olan çift yönlü ilişkisinin derinliğine anlaşılabilmesi için ele alınması gereken kavramlardan biri de iktidardır. İktidar olgusu, ilk elden siyaset biliminin sınırlarına hapsedilebilecekmiş vehmini uyandırsa da, üzerine yapılan derinlikli çalışmaların da gösterdiği gibi iktidar, toplumsalın en açık göstergelerinden biri ve en mahrem ayrıntılarına kadar her yerdedir. Dolayısıyla, toplumsal yapının ve ilişkilerinin belirleyici temel öğelerinden biri olma niteliği ile iktidar, her toplumsal ve kültürel olgunun ele alınışında kendini zorunlu bir biçimde dayatır. Kültürün ana öğelerinden biri olan sanat/edebiyatın üretiminden tüketim aşamasına, estetik özne ile estetik nesnenin konumlandırılışından, ilişkilendirilişlerine kadar bir çok şey üzerinde etkindir.

Bir toplumsal sınıfın ideolojik ve ekonomik üstünlüğü anlamındaki iktidar, Gramsci'den mülhemdir (Wolff, 2000, 79). Şeyleri açıkça veya üstü kapalı olarak, olduğu gibi kabul ettirme yönünde bir baskı olarak ele alınabilecek olan iktidar, yine de önceden belirlenmiş sabit görevlerle donatılmış kurumsal yapılar bloku ya da tavandan tabana emirlerin uygulandığı bir mekanizmalar topluluğu olarak değil de, tüm mekânlara yayılmış toplumsal ilişkiler ağı olarak algılanmalıdır (Canclini, 1999, 141). Bu yüzden de tek merkezden üretilen, sınırlı sayıda ilişkiyi kapsayan sosyolojik bir olgu değildir iktidar. "İktidar normalleştirmedir ve bu mekanizmayı istikrarlı bir biçimde ortaya çıkaran, dolayısıyla da normalle anormal, sağlıklıyla patolojik, izin verilenle yasaklanan, merkezi olanla marjinal olan arasında giderek daha çok ayrım yapılmasını sağlayan, toplumun bütünüdür. İktidar kürsüden atılan bir nutuk değildir; tüm kurumlarda özerk bir biçimde üretilen ve egemen iradeye ne kadar az, nesnel gözlem, hatta bilime de ne kadar çok başvurursa o kadar etkili olan bir sözceler bütünüdür." (Touraine, 2002, 187) Kısacası Foucault'un tüm toplumsal ilişkilerde belirleyici bir güç olgusu olarak gördüğü iktidar (Atiker, 1998, 80), kendi güçlerini, zenginliklerini ve statülerini ebedileştirmeye, kendi inançlarını ve değerlerini topluma mâl etmeye çalışan mekanizmanın bizzat kendisidir. Böylelikle varlığın doğal bir parçası olmaya endekslenmiş olan iktidar; dışındakini, ötekini, alternatiflerini ütopik, yanlış ve hatta imkansız olarak değerlendirerek kendi yerini daimi bir güvenceye alır.

Sanat/edebiyat ve iktidar ilişkisi gündeme taşındığında olayın ele alınış biçimini belirleyecek iki temel yaklaşımın olması gerekir. Birincisi sanat/edebiyatın kendi dışında varolan bütün iktidar biçimleri karşısındaki konumlanışına dair tutumudur. Bu tutum da kendi içinde zıt iki temel yönelimi ihtiva eder. Bunlardan birincisi sanat/edebiyatın özgürleştirici dinamiği ve imkânlarıyla; buyurgan, sınırlayan, hapseden iktidarın karşısında bir direnme mevzii oluşturmasıdır. Bu tutumun tam karşısında olan ise iktidarın gücü karşısında büyülenmiş bir görüntü çizerek, ona karşı olmanın getireceği zahmete ve yoğun gayrete katlanmak yerine, ona teslim olarak, onun gösterdiği istikâmeti hedef edinmenin kolaycılığına sığınan itaatkâr ve teslimiyetçi tavırdır.

Bu ilişkinin ikinci önemli yönü sanat/edebiyatın bizzat kendisinin bir iktidar odağı olma iddiasında bulunmasıdır. Daha doğrusu her üretici faaliyetin içerisinde olan dinamiklerin bir benzerini ya da daha yoğununu içinde barındıran sanat/edebiyat, bu dinamikleri lehte ve aleyhte kullanma tercihini aleyhte kullanmak yönünde gösterdiğinde ortaya çıkan durumdur. Sanat/edebiyat çarpıtılmış niyetlerle kendi dinamik, etkileyici, simgesel, söylem oluşturucu niteliklerini kendi iktidarını ihdas etme noktasında kullanabilir. Kendi iktidarının farkına varan sanat/edebiyat, diğer iktidar biçimleriyle ilişkisini kendi iktidarının hacmiyle sınırlayabilir ve kendisini diğer iktidarların açıklarını kollayan bir fırsatçıya dönüştürebilir. Sanat/edebiyatın içinde oluşacak iktidarın en tehlikeli yanlarından biri, oluşturduğu bu iktidarı yine sanat/edebiyatın ve sanat/edebiyat çevrelerinin üzerine döndürmesidir.

Bu temel çerçeve içerisinde iktidarın nasıl üretilip inşa edildiğini ve hayatiyetini nasıl koruduğunu anlamak ve çözümlemek, insanlar arasındaki etkileşimin ve iletişimin kurulduğu ortamlara dikkatlerimizi yöneltmekle mümkün olacaktır. İktidar öncelikli olarak insanların zihinsel etkinlikleri aracılığıyla işlerlik kazanır. Bu yüzden de iktidar, insanların zihinleri üzerinde birincil etkiye sahip kültürel öğelerden olan enformasyon kanallarını kontrol altında bulundurur. İktidar, toplumun maddi tüm pratiklerine ilişkin bir kavramdır; ancak söylemsel olan içinde eklemlenir ve yeniden üretilir. Söylem ise pek çok durumda gazeteciler, yazarlar, sanatçılar, yönetmenler, akademisyenler gibi sembolik seçkinler tarafından denetlenir (İnal, 1999, 115). Söylem üretimi, bütün toplumsal yapılarda söylemin üreticileri için güç yaratır. Bu konumda önemli olan üretilen söylemin doğruluğu ve meşruluk zemininde olup olmaması değildir. Zaten söylem kendini bir kez tesis ettiğinde, beraberinde kendi meşruluğunu da getirmektedir. Söylem üretebilme yeteneği yani iktidar kendi sürekliliğini sadece güç kullanımına endekslemez; beraberinde kendi gücü karşısında rıza gösterenleri de görmek ister. Bu yönde rızayı temin etmede manevi kültürel öğelerin bütününden yararlanır. Çünkü toplumun rızası üretilen bir şeydir. Bu elbette sanatın ve edebiyatın, rızanın gerçekleştirilmesindeki önemine dikkat çeken bir durumdur. Sanat/edebiyat cemaati rızanın bütün toplumda yaygınlaşmasını temin eder, edebilir. Kendi razılığı dünyevi taleplerinden ve korkularından kaynaklı olabilir. Sanat/edebiyat tarihinde bunun bir çok örneğine rastlanabilir. Örneğin, H. İnalcık *Şair ve Patron*'da Osmanlı patrimonyal devlet yapısının bilgin ve sanatkârları dünyevilik(*inam)* alabilmek için nasıl saraya ve rical-i devlete bağımlı hale getirdiğini, sanatkarın padişah karşısında nasıl kul kılındığını ya da olduğunu ayrıntıları ile gösterir (İnalcık, 2003, 12-17).

Said'in Eagleton'dan aktardığı gibi sanat ve edebiyatın *ideolojik yeniden üretim* amacıyla hangi biçimlerde kullanılacağına *egemen sınıf* karar verir (Said, 2000, 107). İdeolojk yeniden üretimin üzerinden gerçekleşeceği bütün sanatsal/edebi metinler bünyelerinde söylem barındırırlar ve bu söylemlerin oluşmasının kendine göre sistemleri vardır. Söylemin inşası rastlantısal bir süreç değildir. Söylemin yazılı metinlere dönüştürülmesinin, denetleme imkânları açısından önemi vardır. Ayrıca yazının söylem açısından bir diğer önemi, kalıcılığından kaynaklı bir şeydir. "Sözün uçup giden hercailiğine karşın yazının kalıcı bir ciddiliği, inandırıcılığı vardır. Ciddi diye bildiğimiz tüm büyük toplumsal olguların sırtlarını böyle sağlam bir iletişim aracına dayamaları bir rastlantı olmasa gerek. Bir yanda bilimsel ve pratik bilgi, öte yanda tek tanrılı dinlere uzanan büyük bir yelpaze hep inandırıcılığını, kalıcılığını ve evrenselliğini yazıda arıyor. Tabii bu arada ideolojileri de unutmamak gerek." (Özkök, 1982,

42) Said'in Foucault'yu anlatırken aktardığı gibi metin bir iktidar ağının parçasıdır ve bu ağın aldığı metinsel biçim de metinsellik ve bilgi ardındaki iktidarın kasten bulanıklaştırılmasıdır (Said, 2000, 196).

Bunların aksine Scott'un "grupların iktidarın ürkütücü bakışlarından uzakta toplanabildikleri sahne arkasında, hiç de uyumlu olmayan bir politik kültür olanaklıdır" (Scott, 1995, 44) ifadesinin çağrışımlarını ele aldığımızda, salt siyasal tutumları değil estetik üretimleri de kapsayan kültürel faaliyetleri düşünmek daha yerinde olur. Çünkü sanat/edebiyatın, egemen sisteme ya da iktidara karşı direnme alanlarından biri olduğunu düşünürsek, her sanatsal/edebi öneri, elbette yaratılmış bir direnme biçimidir (Akay, Zeytinoğlu, 1998, 117). Foucaultcu bu direnmede tersinden yine iktidarın muhkemliğini getirir. Sanat/edebiyat bu niteliği ile insanın üzerinde olan iktidara karşıt tutum takınarak aslında insanın yanında durmayı ve onu desteklemeyi tercih etmiş olur.

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi bu durum da tek biçimli değildir. Nitekim yine Said'in Nietzsche'den aktardığı üzere metinler, demokratik mübadele olguları değil iktidar olgularıdır temelde. Yazar otoritesini de içine alınca ve iktidarı sürdürmeyi amaçladığı için metinler dikkatleri dünyadan uzaklaştırıp kendi üzerlerine çekerler (Said, 2000, 136). Yani dikkatleri çektikleri yer kendi iktidarlarıdır. Her metnin gerçeklik üzerinde bir takım iddiaları ve talepleri olması da metnin iktidarı içerebileceğine yönelik bir kanıt niteliğindedir. Sanat ve edebiyatın kendi iktidarlarını onaylamalarının ve sağlamlaştırmalarının bir yolu da edebiyat kanonlarının bazı metinlerin otoritesini pekiştirmeleridir. Böylelikle edebiyat kanonu bir üretimin olup olmadığını belirleyebilme yetkisini elinde bulundurur. Ayrıca üretimlerin toplumsal tarihsel pratiklerini, inşa ve ilişki süreçlerine yayarak temin eder. Edebiyat kanonun bu fonksiyonel tanımı edebiyat kanonunu oluşturan dehaları ziyadesiyle önemli kılar. Bu da kanonun potansiyel iktidarını işaret eden bir durumdur.

Sanat/Edebiyat ve Devrim

Sanat/edebiyatın siyasal argümanlar eşliğinde konuşulması, onlarla olan ilişkilerinin anlaşılmaya çalışılması, sanat/edebiyatla doğrudan doğrudan ilgili olan siyasal kavramların içeriklerinin iyi anlaşılması ile mümkündür. İdeoloji ve iktidarın diğer bir yaşamsal üretimle ya da disiplinle olan ilişkisi farklı içeriklerle de olsa sanat/edebiyat alanında vuku bulmasına benzer, sanatın devrim kavramıyla da ilişkilendirilmesi keyfiyetten kaynaklı bir durum değildir. Aksine toplumsal içerikli kavramların ilişkilerini ya da kesişmelerini ifade eden bir zorunluluktur. Toplumsal yapının dinamizmini karşılayan değişme kavramının öznel bir anlamlandırılmasını içeren devrim, toplumsal değişimin en köklü biçimini yansıtır.

Sözlük anlamıyla bir grubun yönetime karşı ayaklanarak iktidarı ele geçirmesi ve bunun sonucunda bir devletin siyasal ve sosyal yapısında oluşan ani ve şiddetli değişiklikleri ifade eden devrim, bir toplumda bireylerin yaşamında kalıcı ve önemli bir etkisi olan ekonomik, ahlaki ve kültürel alandaki ani değişiklikleri de içerir. Kimi zaman ihtilâl kavramıyla eş anlamlı kullanılan devrim, toplumdaki bireylerin zihinsel değişiklerinin ardından oluşan taleplerin bir neticesi olarak görülür. Eğer devrim insanların düşünme tarzının değişmesiyle oluşan bir toplumsal hareketlilikse, insanların düşünme tarzları üzerinde belirleyici etkisi olan kültürel etkinliklerin en önemlilerinden bir tanesi de sanat/edebiyattır. Sanat/edebiyatın siyaset ya da din gibi insanların düşünme ve dolayısıyla yaşam tarzları üzerine doğrudan bir müdahale-

sinin olmamasının en temel nedeni, onun kendi konumunu belirleyişinde gizlidir. Sanat/edebiyat, gerçeklikle karşılaşmanın ilk görüntüsü değildir. İlk elden öne çıkanın ardıllarını, yani çıplak gözle görülmesi güç olanın aşkın bir yetiyle ele alınmasıdır. Gerçeklikle böylesi bir temas, gerçeklikten büsbütün bir kopuşu ya da inkârı içermez. Aksine estetik algılamanın gerçeklik üzerine dönen ve onu etkileyen çok güçlü ama diğer disiplinlerden büsbütün farklı bir üslubu vardır.

Anlaşıldığı üzere sanat/edebiyat kaçınılmaz olarak devrimle de ilintili bir kavramdır. İkisinin buluştuğu nokta Marcuse'nin ifadesiyle dünyanın değiştirilmesi, özgürleştirilmesidir (Marcuse, 1998, 94). Yine de ikisi arasındaki ilişki tek yönlü değildir. Yani sanat/edebiyatın devrimle ilişkisi, ilk olarak devrimin toplumsal dinamiklerinin sanat/edebiyatla olan ilişkisidir. Ki bu ilişki süreci içerisinde devrimci grupların sanat/edebiyat algılarının, onların sanat/edebiyattan beklentilerinin ne olduğu kadar, sanat/edebiyatın ya da sanat/edebiyat çevrelerinin bu taleplere ya da oluşan sürece nasıl (devrimci ya da karşıdevrimci) karşılık verdikleri de olayın başka bir yönüdür. Olayın ikinci temel yönü ise bizzat sanat/edebiyatın kendisinin devrimci bir dinamik olmasıdır. Sanat/edebiyatın toplumsal gerçeklikleri, konumlanışları kabullenmeyip değiştirme talebi geliştirmesidir. Sanat/edebiyatın en azından özde daima insandan yana olan tavrı, insanın aleyhinde oluşan ve o yönde ilerleme kaydeden durumları insan ve onun özgürlükleri lehinde değiştirmek yönünde bir sorumluluk içinde olmasını zorunlu kılar. Sanat/edebiyatın bu niteliği uyarıcı, uyanık bir karşı bellek niteliği ile müdahil olmayı zorunlu kılar. Sanat/edebiyat öznesinin ve nesnesinin varoluşsal konumlanışlarını bu zeminde dillendirmeleri, insani varoluşlarıyla örtüşür bir nitelikte olmak zorundadır.

Devrimin yıkıcılığı hazır kalıpları ve kabulleri yıkması, kısacası kökten değişikliklere eğilimli olması onun ne kadar zor bir işe kalkıştığının işaretidir. Devrim kemikleşmiş tarihsel ve toplumsal yoğunluğun aksi yönünde hareket etmekle, dahası onlara cephe almakla ve onları ters yüz etmeye kalkışmakla, kendi gücünün de ne kadar ayrıcalıklı olması gerektiğinin farkındadır. Kendi gücünün ayrıcalıklığı, elbette onun dayandığı dönüştürücü dinamiklerdir. Bu dönüştürücü dinamiklerin başında, karşıdevrimci unsurları devrimin yandaşları olma yönünde değiştirme ya da onları yok etmesinden gelir. Devrimin hazırlayıcısı konumundaki en temel unsur zihniyet ya da bilinç değişimlerinin temin edilmesidir. Zihniyet değişimi zorlu bir süreç olarak manevi kültürel unsurlara yıkılmış, daha doğrusu onlar üzerinden yürütülen bir toplumsal olgudur. Manevi kültürel unsurların hepsinin örneğin; felsefenin, düşüncenin, sanat ve edebiyatın bu değişimdeki katkıları küçümsenemeyecek bir düzeydir. Sanat ve edebiyatın diğerlerine karşın kurgusal düzeyde simgesel ya da sembolik normalleştirme, meşrulaştırma ve haklılaştırma süreçleri yaratabilme yetenekleri onların önemini bir kat daha artırmaktadır. Örneğin edebiyatın kanonik özelliği, bu yönde kullanılmaya son derece müsaittir. Nitekim Türk ve dünya edebiyatı bunun bir çok başarılı örneklerini barındırır. Bu konun güzel örneklerinden biri Gregory Jusdanis'in *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür* adlı eseridir. Bu eserde edebiyatın milletlerin kuruluşundaki rolü ve "kolektif kimliklerin yaratımında temel bir yeri olmuş olan anlatıların sonuçta nasıl ideolojik bir mutabakatın sağlanmasında bir araç haline geldiği" (Jusdanis, 1998, 9) gösterilmektedir. Benzer bir örnek ise Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla başlatılan bazı devrimlerin bir ulusun radikal değişim talepleri yönünde oynadığı rollerde görülebilir. Nitekim öz itibari ile edebiyatta da bir devrim anlamına gelen harf inkılabı üzerinden Osmanlı'nın kültürel izleri silinmeye çalışıl-

mış (Tekelioğlu, 2003, 68-70) yeni cumhuriyetin arzu ettiği modernleşme ve batılılaşma talebi Latin alfabesi üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Sanat ve edebiyat, normalleştirme ve haklılaştırmanın yanı sıra ironik imgelemenin imkanlarından faydalanarak karşı devrimci unsurların çarpıtılmasının, bozulmasının, aşağılanmasının imkanlarını da barındırır. Bu niteliklerinden dolayı devrimci iktidarların sanat ve edebiyatı devrimin lehinde kullanma talepleri süreklilik arz etmiştir. Ama kendine özgü devrimci niteliklerinden dolayı sanat/edebiyat devrimci hareketlerin bu taleplerine her zaman olumlu cevap vermez, daha doğrusu vermeyebilir. Dolayısıyla her ikisi arasında oluşan ya da oluşması muhtemel gerilim, sanat/edebiyatın kan uyuşmazlığı göstermesindendir.

Sanat/edebiyat devrimin sadece aracı olmayabilir, kimi durumlarda bilinçli bir tutumla devrime destek verebilir. Çünkü çağının düşünüş biçimleri ve yaşam tarzları ile dolu olan bir sanatçı gerçekliği dile getirmekle yetinmez, beraberinde ona biçim verme hedefini de güder (Fischer, 1985, 48). Sanat/edebiyat ile devrimin hedeflerinin kesişmesi, özellikle devrimin insani nitelikleri gözetmesi durumlarında, yani barbarlığın, yabancılaşmanın ve köleleştirme düzeneklerinin hükümran olduğu durumlarda mümkün olur. Böylesi anlarda sanat/edebiyatın devrime destek vermesi, sanat/edebiyatın hayatiliği ile doğrudan ilgilidir. Zira sanat/edebiyat tek başına yabancılaşmanın, bayağılaşmanın, köleleşmenin önünde bir engel teşkil edemez. Bu noktada sanat/edebiyatın kaderi, devrimci dinamiklerin kaderi ile örtüşür. Marcuse'nin dediği gibi "sanat devrimi temsil edemez, sadece içinde siyasi içeriğin sanatın iç gereklilikleri tarafından yönetilip siyaset üstü olduğu bir başka ortamda devrimi estetik bir biçimde dile getirebilir. Ve tüm devrim hedefleri –bir huzur ve özgürlük dünyası- tamamen apolitik bir ortamda, güzelliğin, uyumun yasaları altında ortaya çıkar." (Marcuse, 1998, 93)

Buna karşın sanat/edebiyat devrimin özgürleştirici niteliğinden dolayı onunla ne kadar da müşterek hevesleri ya da hedefleri paylaşmak niyetinde de olsa, ikisi arasında vuku bulan ilişkide her zaman tedirginlik verici bir yan vardır. "Çünkü sanat, devrimde kendisinin doğal bağlaşığını görmüş, politik ve estetik boyutların birbirlerinin tamamlayıcısı olabileceğini ummuş ama devrim, ...ütopyanın da gerçekleşmiş olduğunu varsaymış, reel siyasal amaç ve hedefleri sanata içselleştirmeyi zorunluluk saymış, bunu öngörmüştür." (Oktay, Y. Y., 13-14) İkisi arasındaki uyuşmazlık sadece burayla da sınırlı değildir. Devrimin yıkıcılığına, değiştirici ve dönüştürücü karakterine karşın, sanatın özellikle de edebiyatın dilsel sabitlemeler yoluyla geleneği koruması bu uyuşmazlığın bir başka boyutudur (Kuhn, 2002, 42).

Sonuç

Kısacası sanat/edebiyat diğer toplumsal kurumlar ve dinamiklerle olduğu gibi siyasetin kendisiyle ve onun açılımlarıyla da ilişki içindedir. Kaçınılmaz bir ilişkinin tek biçimli bir açıklamaya sığdırılması bu farklı insani üretimlerin ve bu üretimlerin iç ilişkilerine ait doğallığı kavrayamamak olur. Toplumsal yapının dinamikliği, toplumsal yapının kurucu öğelerinin etkileşime, dönüşüme ve değişime açıklığından kaynaklanmaktadır. Hiçbir toplumsal ve kültürel öğe sadece kendinden hareketle açıklanamaz. Keza nihai noktada toplumsal bir üretim olan sanat/edebiyat toplumsal çerçevesi *de* çizildikten sonra daha iyi anlaşılacaktır.

Kaynakça

AKAY, Ali – ZEYTİNOĞLU, Emre (1998), *Kavramların Sınırlarında*, Bağlam Yayınları, İstanbul.
ALTHUSSER, Louis (1994), *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev. Yusuf Alp – Mahmut Öztürk, İletişim Yayınları, İstanbul.
ATİKER, Erhan (1998), *Modernizm ve Kitle Toplumu*, Vadi Yayınları, Ankara.
CANCLİNİ, N. G. (1999), "*Kültür ve İktidar Araştırmalarının Durumu*", Popüler Kültür ve İktidar, Der. N. Güngör, Vadi Yayınları, Ankara.
CEMAL, Ahmet (2000), *Sanat Üzerine Yazılar,* Can Yayınları. İstanbul.
FİSCHER, Ernst (1985), *Sanatın Gerekliliği*, çev. Cevat Çapan, Kuzey Yayınları, Ankara.
İNAL, Ayşe (1999), "*Derslikleri Kamusal Tartışmanın Oluştuğu Bir Mekan Olarak Yeniden Düşünmek*", Doğu ve Batı Dergisi, Sayı: 7, Ankara.
İNALCIK, Halil (2003), *Şair ve Patron*, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
JUSDANİS, Gregory (1998), *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür*, çev. , Metis Yayınları, İstanbul.
KUHN, Helmut (2002), "*Edebiyat ve Devrim- Fenomonolojik Bir Taslak*", Edebiyat ve Devrim, H. G. Gadamer,H Kuhn, F. Nietzshe, çev. S. Çoraklı- A. Sarı, Babil Yayınları, İstanbul.
MARCUSE, Herbert (1998), *Karşıdevrim ve İsyan*, çev. Gürol Koca – Volkan Ersoy, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
LEFEBVRE, Henri (1998), *Modern Dünyada Gündelik Hayat*, çev. Işın Gürbüz, Metis Yayınları, İstanbul.
OKTAY, Ahmet (Y.Y) , *Sanat ve Siyaset*, Yön Yayınları, İstanbul.
ÖZKÖK, Ertuğrul (1982), Sanat, *İletişim ve İktidar*, Tan Yayınları, Ankara.
RANDALL, William L. (1999), *Bizi "Biz" Yapan Hikayeler*, çev. Şen Süer Kaya, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
SAİD, Edward (2000), *Kış Ruhu*, çev. Tuncay Birkan, Metis Yayınları, İstanbul.
SCOTT, J.C. (1995), *Tahakküm ve Direniş Sanatları*, çev. Alev Türker, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
SKİNNER, Quentin (1999), *Sanatçının Bir Siyaset Düşünürü Olarak Portresi: Ambrogio Lorenzetti*, çev. Erol Öz, Dost Kitabevi, Ankara.
SWİNGEWOOD, Alan (1996), *Kitle Kültürü Efsanesi*, çev. Aykut Kansu, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
ŞİMŞEK, Aydın (2000), *Siyasal Tarih Sürecinde Sanat ve İktidar,* Ümit Yayınları. Ankara.
TEKELİOĞLU, Orhan (2003), "*Edebiyatta Tekil Bir Ulusal Kanonun Oluşmasının İmkansızlığı Üzerine Notlar*", Doğu Batı dergisi, Sayı: 22, Ankara.
TOURAİNE, Alain (2002), *Modernliğin Eleştirisi*, çev. Hülya Tufan, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
WİLLİAMS, Raymond (1993), *Kültür*, çev. S. Aydın, İmge Kitabevi, Ankara.
WOLFF, Janet (2000), *Sanatın Toplumsal Üretimi*, çev. A. Demir, Özne Yayınları, İstanbul.
ZİSS, Avner (1984), *Estetik*, çev. Yakup Şahan, De Yayınları. İstanbul.

THE SOCIAL PERSPECTIVES OF ART AND LITERATURE -A GENERAL ANALYSIS ON THEIR POLITICAL RELATIONS-

Kenan ÇAĞAN*

Abstract

Art generally and literature particultarly are mainly social because they include reflections, representations and imitations of life. Because of the social content, art also involves political dimensions. Sociology of art supposes bilateral interactions and communications between art and society. Resting on any art of the society it is possible to determine some political charecteristicts of the given society. Similarly, artistic products in any given society have the potential to influence the political mentality in the society.

Key Words: Art, İdeology, Power, Politics

* Assist. Prof. Dr.; Afyon Kocatepe University, Department of Sociology

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİMDE KUTLANAN BELİRLİ GÜN VE HAFTALARIN GEREKLİLİĞİ VE İŞE VURUKLUĞU KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ: (Eskişehir İli Örneği)

Mehmet GÜLTEKİN*

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ilköğretim okullarında kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğuna yönelik görüşlerini belirlemektir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenler, örneklemini ise evren kapsamında yedi eğitim bölgesinden sosyo-ekonomik durumları dikkate alınarak seçilen üçer okulda görevli 520 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Anket yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenler ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde en gerekli ve en işe vuruk olanının Atatürk Haftası olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların işe vurukluğunu gerekliliğine göre daha düşük bulmuşlardır. Yine, öğretmenlere göre ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın elde edilememesinin nedenleri ise kutlanacak gün ve haftaların sayıca fazla olması, kutlamaların fazla zaman alması/kutlamalar için zamanın yetersiz olması, kutlamalar için önceden iyi bir planlamanın yapılmaması, öğrencilerin ilgisizliği ve kutlanan belirli gün ve haftaların yararlı olduğuna inanılmamasıdır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, sosyal ve kültürel etkinlikler, belirli gün ve haftalar

Giriş

Eğitim kurumlarının ve dolayısıyla okulların temel işlevi, öğrencilerin içinde bulundukları topluma uyum sağlamalarına yardım etmek ve onları çağın koşullarına uygun olarak yetiştirmektir. Okullar, bu işlevi yerine getirirken eğitim süreçlerini planlı ve programlı olarak yürütmek durumundadır. Bu nedenle, programlar bireylere kazandırılması gereken temel özelliklerin ana çerçevesini oluşturması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu kapsam içinde çağdaş bir okulun programında; öğrencilerin öğrenmesi gereken *zorunlu dersler*, ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak aldıkları *seçimlik dersler*, beden ve ruh sağlığına yönelik gerçekleştirilen *rehberlik, beslenme ve sağlık hizmetleri* ve çok yönlü gelişmelerine katkıda bulunan *sosyal ve kültürel etkinlikler*in bulunması öngörülmektedir.

* Yrd. Doç. Dr.; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sosyal ve Kültürel Etkinlikler

Sosyal ve kültürel etkinlikler, program geliştirme sürecini doğrudan ya da dolaylı olarak besleyen destek etkinliklerdir. Bu etkinlikler, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi ve etkileşimi geliştirmede katkı sağlamakta, eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde etkin rol oynamaktadır (Varış, 1993, s.14).

Türkiye'de ilköğretim okullarında gerçekleştirilen sosyal ve kültürel etkinlikler "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği" çerçevesinde yürütülmektedir. Yönetmelik; resmî, özel ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında, bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda yapılacak etkinliklerle törenler ve diğer çalışmaların düzenlenip yürütülmesiyle ilgili esasları kapsamaktadır. Yönetmeliğin amacı da resmi, özel ilköğretim ve orta öğretimde, ders programlarının yanında öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarıyla ilgili iş ve işlemleri düzenlemek olarak belirtilmektedir (MEB, 2005).

Yönetmeliğe göre sosyal etkinlikler; kulüpler ve çalışma esasları, toplum hizmeti ve çalışma esasları, törenlerle ilgili esaslar, bayramlar, belirli gün ve haftalar gibi çok boyutlu ve kapsamlı etkinlikleri içermektedir. Görüldüğü gibi, sosyal etkinlikler kapsamında ilköğretim ve ortaöğretimde gerçekleştirilecek etkinliklerden biri de belirli gün ve haftaların kutlanmasıdır.

Belirli Gün ve Haftalar

Bir konu ya da oluşum konusunda insanların ilgisini çekmeyi amaçlayan belirli gün ve haftalar (Encyclopedia Britannica Online, 2006), tüm yıl boyunca ve kapsamlı bir biçimde kutlanan etkinliklerdir. Belirli gün ve haftalarda gerçekleştirilen etkinlikler, eğitim programlarını zenginleştirmek, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamak ve öğretim etkinliklerini güncelleştirmek gibi eğitsel yararlar sağlamaktadır. Ayrıca, bu etkinlikler, çocukların eleştirel düşünmesine, duyarlılık geliştirmesine, etkinlikte bulunmasına ve toplumsal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Okullardan, bilginin iletilmesindeki geleneksel rolünün yanında, öğrencilerin duyuşsal ve sosyal olarak gelişmeleri, doğruyu yanlıştan ayırt edebilmeleri ve olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilmeleri için sosyal olanaklar yaratmaları beklenmektedir. Oral'ın (2005) belirttiği gibi, bir çok ülkede, okullarda duyuşsal ve sosyal becerileri destekleyen programlar oluşturulmaktadır. Bu anlamda, ülkemizde belirli gün ve haftalar yoluyla sosyal ve insana özgü özelliklerin geliştirilmesine ve çocukların birbirleri ve çevreleriyle etkileşmesine olanak tanıyacak fırsatlar yaratılabilir.

İlköğretim okullarında, belirli gün ve haftaların kutlanması için gerçekleştirilen etkinliklerle okul ve çevre arasında ilişki kurulması, çocukların toplum kültürünü tanıması, kimi değerler geliştirmesi, yurttaşlık sorumluluğu kazanması gibi önemli işlevler yerine getirilmektedir. Bunun yanında, belirli gün ve haftaların öğretimiyle, toplum için olduğu kadar tüm insanlık için önemli ve yararlı konuların tanıtılması amaçlanmaktadır. Görüldüğü gibi, belirli gün ve haftalar yoluyla, çocukların ulusal değerler, kişiler ve konuların yanı sıra evrensel kavram ve değerlerle ilgili tutumlar ve inançlar geliştirmeleri de sağlanmaktadır (Sözer, 1998, s.25; Paykoç, 1994, ss.56-57).

Öğretmenlerin rehberliğinde, öğrencilerin bilgi edinmelerine, edinilen bilgilerin davranışa dönüştürülmesine önemli fırsatlar yaratan belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalar, süreklilik gösteren, farklı bilgi, beceri ve davranışlar gerektiren eğitim etkinlikleridir. Bu açıdan belirli gün ve haftalar, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmaları ve çeşitlendirmeleri için önemli bir uygulama alanıdır. Belirli gün ve haftalar kapsamında ele alınıp işlenecek bir etkinliği, diğer ders dışı etkinliklerle zenginleştirmek, onlarla uyumlu bir biçimde kutlama programına almak, kutlanılacak olan günün amacına uygun hareket etmiş olmanın yanında, öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya koyup geliştirmeleri için önemli olanaklar sunmaktadır (Göçer, 2004).

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin 32. maddesine göre, belirli gün ve haftalar, çevrenin özelliği, okulun fiziksel durumu ve olanakları göz önünde tutularak okul yönetimince belirlenen etkinliklerin hangilerinin sınıf içi, sınıflar arası ya da okul düzeyinde gerçekleştirileceği ve bu etkinliklerde hangi kulüp ve öğrencilerin görevlendirileceği öğretmenler kurulunca kararlaştırılmaktadır. Daha kapsamlı yapılması istenen etkinliklerin planlanması, eğitim bölgeleri koordinatör müdürü ile il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince yapılmaktadır (MEB, 2005).

Belirli gün ve haftalarla ilgili etkinlikler planlanırken ve gerçekleştirilirken kimi ilkelere dikkat etmek gerekmektedir. Belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklerin demokrasi ilkesi üzerine oturtulması gerektiği unutulmamalıdır. Kepenekçi'nin (2003, ss. 45-46) de belirttiği gibi, bir okulu demokratik yapan özelliklerinden biri okulda katılımın sağlanmasıdır. Öğrencilerin, okulda kendilerini ilgilendiren kararlara ve etkinliklere katılmaları, onların sorumluluk duygularının gelişmesine ve demokrasinin değerlerini benimsemelerinin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Öte yandan, öğretmenler, etkinliklerle ilgili olarak yalnızca rehberlik yapmalı, öğrencilerin bir işi planlayıp yürütme çabalarını desteklemeli ve onların yaratıcı ve özgün ürünler meydana getirmesi için gerekli olanakları sağlamalıdır. Ayrıca,etkinlikler sırasında öğrenciler özellikle grup çalışmalarına yönlendirilmelidir. Böylece, bu tür etkinlikler yoluyla belli bir amaç etrafında toplanan çocukların "işbirliği" yapma alışkanlığı geliştirmeleri sağlanmalı, liderlik özelliği gösteren çocuklara da fırsat verilmelidir. Ayrıca, belirli gün ve haftaların amaçlarına ulaşabilmesi için, yapılacak etkinliklerin iyi planlanması ve öğretim stratejilerinin öğretmen tarafından açıkça bilinmesi gereklidir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle birlikte, aşağıdaki etkinlikleri gerçekleştirmesi uygun olabilir (Barth ve Demirtaş, 1997, s.13.8):

- Bir dönem için, sınıf düzeyine göre belirlenen gün ve haftaların adları, tarihleri açıkça belirtilip, sınıfların uygun bir yerine görülecek biçimde asılmalıdır.

- Belirli gün ve haftaların öğretim amaçları, öğretim stratejileri, yapılacak önemli etkinlikler iyi planlanmalı ve uygulanmalıdır.

- Tüm ifade ve beceri derslerinde kutlanan gün ve haftaların desteklenmesine, bunlarla ilgili konuların seçilip öğretilmesine dikkat edilmelidir. Örneğin, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı için, hemen her derste cumhuriyetle ilgili konu ve etkinliklerin ele alınıp işlenmesi olanaklıdır.

- Belirli gün ve haftalarla ilgili olarak okulda yapılacak tören ve toplantılara öğrencilerin katılması, rol ve görev alması için, okul çapında hazırlık ve iş birliği yapılmalıdır.

• Öğrenci velilerinin ya da gün ve haftalarla ilgili tanınmış kimselerin, kurumların gerekli yerlerden izin alınarak okula davet edilip konuşturulması uygun olabilir. Ancak, bu ziyaretçilerin, okula davet edilmeden önce, hangi konular üzerinde açıklama yapacakları üzerine okul yönetimi ve öğretmenlerle iş birliği yapmaları gerekir.

• Belirli gün ve haftalarla ilgili olarak sınıf ya da okulda yapılacak etkinliklere öğrencilerin katılımı sağlanmalı, öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde proje geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.

• Gün ve haftaların nedenleri üzerinde durularak, öğrencilerin, bu hafta ve günlerin önemini kavrayarak, duyarlılık ve takdir duygularının geliştirilmesine çalışılmalıdır.

• Sınıf düzeyinde belirli gün ve haftaların öğretimi ve bunlara ilişkin etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin söz, yazı, resim, drama vb. etkinliklerle kendilerini ifade etmelerine ve beceriler geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.

Belirli gün ve haftaların kutlanması yalnızca Türkiye'ye özgü değildir. Belirli gün ve haftalar diğer ülkelerde de değişik adlar altında kutlanmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde "tatiller ve belirli günler" adı altında kutlamalar yapılmaktadır. Pi Günü, Kütüphane haftası, Amerikan Eğitim Haftası, Ulusal Öğretmenler Günü, Ulusal Aile Katılımı Günü, Okul Gönüllüleri Haftası, Bayrak Günü, Amerikan Bağımsızlık Günü, Anayasa Günü, Yangınları Önleme Haftası Türkiye'de de kutlanan belirli gün ve haftalara benzemektedir (Holiday Insight, 2006; NEA, 2006; Project Appleseed, 2006). Yine İngiltere'de belirli gün ve haftalar belli bir takvime uygun olarak kutlanmaktadır. Dünya Sağlık Günü, Tasarım ve Teknoloji Haftası, Dünya Çevre Günü, Dünya Barış Günü, Dünya Öğretmenler Günü, Çocuk Güvenliği Haftası, Dünya Hayvanlar Günü kutlanan kimi gün ve haftalar arasında bulunmaktadır (Woodlands Junior School, 2006).

Özetle, belirli gün ve haftaların kutlanması, öğretim programlarına uygun bir biçimde yürütüldüğünde, derslerin işlenişindeki eksikleri tamamlama, öğretilenleri pekiştirme, öğrencilerin etkin bir şekilde rol almalarını sağlama ve öğrenilenlerin öğrenci belleğinde uzun süre kalmasını sağlama gibi işlevler görmektedir. Ayrıca, etkinlikler yoluyla öğrenci günlük yaşamda gerekli olan davranışları da kazanabilmektedir. Bu bağlamda öğrencilere davranış kazandırmaya yönelik etkinliklere eğitim-öğretim çalışmalarının her aşamasında yer verilmesi; öğrencilerin istenilen eğitim düzeyi yakalayabilmesi ve geleceğe hazırlanmasında azımsanmayacak bir katkı sağlamaktadır. Oysa, okullardaki çalışmalara bakıldığında; gerek okul yönetimi ve öğretmenler, gerekse öğrenciler ve aileleri okullardaki bu eğitim çalışmalarına ilgisiz kalmaktadır (Göçer, 2004). Nitekim, Duruhan ve Bedir (2005) tarafından yapılan araştırmada, belirli gün ve haftaların öğrenciye davranış kazandırma bakımından etkililik düzeyinin yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır.

Belirli gün ve haftalarla ilgili olarak yurt dışında da araştırmalar yapılmaktadır. George ve Bushnell (1993) tarafından yapılan araştırmada, Florida'da ortaokul öğrencilerinin en çok keyif aldıkları etkinlikler belirlenmiştir. Anket yoluyla toplanan veriler sonucunda, partiler, tatil ve özel günlerin kutlanması, oyunlar ve grup çalışmaları, ortaokul öğrencilerinin en çok keyif aldıkları etkinlikler olarak ortaya çıkmıştır. Spann (1992) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlere, ilköğretim okullarında,

öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilecekleri ve matematik, fen, okuma ve dil dersleriyle bütünleştirebilecekleri özel günlerle ilgili ondört etkinlik önerilmiştir. Özel günler olarak ikizler günü, arkadaşlık günü, etkileşimli okuma panayırı, altmışlar günü, gençlik günü, geleceğe dönüş günü ele alınmıştır. Yine, Dimidjian'ın (1989) yaptığı çalışmada, öğretmen ve okulların çocuklarla özel günleri planlamak ve kutlamak için kullanabilecekleri üç yaklaşım tartışılmıştır. Bu yaklaşımlar; çok kültürlü yaklaşım, dinsel olmayan tatiller yaklaşımı ve kutsal ya da dinsel günler yaklaşımıdır. Bell ve diğerleri (1980) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, beş öğretmen, okul tarafından yürütülen özel programların etkinliklerini ve yararlarını açıklamışlardır. Bu programlar; yabancı dil günü, matematik festivali, sağlık karnavalı ve dedeler günüdür.

İlköğretim okullarında belirli gün ve haftaların ne derece gerekli olduğu, amacına uygun kutlanıp kutlanmadığı ve ne derece katkı sağladığı önemli sorundur. Her şeyden önce, amacına uygun kutlanmayan ya da gerçekleştirilmeyen etkinlikler, çoğu zaman işlevsel olmamakta ve öğrencilere katkı sağlamamaktadır. Bu nedenle, belirli gün ve haftalarla ilgili etkinliklerin eğitsel değerinin sorgulanması, bu etkinliklerin amacına uygun olarak gerçekleşmesi bakımından önemlidir. Ayrıca, bu konuda yeterince araştırma yapılmamış olması önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Oysa, bir yıl boyunca kutlanan bu etkinliklerin gerekliliği ve işe vurukluğunun bilimsel araştırma yoluyla belirlenmesi etkinliklerin işlevsel değerini artırmanın yanında araştırma birikimine de katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ilköğretim okullarında kutlanan önemli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşlerini saptamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

• Öğretmenlerin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri nelerdir?

• Öğretmenlerin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın sağlanamamasının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Araştırma, Eskişehir ilinde 2004-2005 öğretim yılında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin ilköğretim okullarında kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğuna ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlayan bu araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya Katılanlar

Araştırmaya Eskişehir'de Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler katılmıştır. Araştırmada il merkezindeki tüm ilköğretim öğretmenlerine ulaşmak olanaklı olmadığından, Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı yedi eğitim bölgesindeki ilköğretim okullarından alt, orta ve üst sosyo-

ekonomik düzeyden rastlantısal yolla birer okul belirlenmiştir. Böylece, araştırma, belirlenen 21 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında 676 öğretmene anket gönderilmiş, 528 anket geri dönmüş; 8 anket gerektiği biçimde doldurulmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Anketlerin geri dönüş oranı %82.4 olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Özellik	f	%
Cinsiyet		
Kadın	321	61.7
Erkek	199	38.3
Kıdem		
1 yıldan az	5	1.0
1-5 yıl	59	11.3
6-10 yıl	144	27.7
11-15 yıl	88	16.9
16-20 yıl	66	12.7
20 yıl ve üzeri	158	30.4
Branş		
Sınıf Öğretmeni	249	47.9
Fen Bilgisi Öğretmeni	20	3.8
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	33	6.3
Türkçe Öğretmeni	45	8.4
Matematik Öğretmeni	26	5.8
Yabancı Dil Öğretmeni	37	7.1
İş Eğitimi Öğretmeni	19	3.7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	12	2.3
Resim Öğretmeni	17	3.3
Müzik Öğretmeni	4	0.8
Beden Eğitimi Öğretmeni	15	2.9
Başka	43	8.3
Toplam	**520**	**100,0**

Tablo1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %61.7'si kadın, %38.3'ü ise erkektir. Öğretmenlerin %30.4'ü 21 yıl ve üzerinde, %27.7'si 6-10 yıl, % 16.9'u 11-15 yıl, %12.7'si ise 16-20 yıl, %11.3'ü de 1-5 yıl arasında hizmet süresine sahiptir. Yine öğretmenlerin %47.9'u sınıf öğretmeni ve %42.1'i de branş öğretmenidir. Öğretmenlerden %8.4'ü Türkçe, % 7.1'i Yabancı Dil, %6.3'ü Sosyal Bilgiler ve %5.8'i de Matematik öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gereklilik ve işe vurukluğuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir anket kullanılmıştır. Anket, "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği"nde belirlenmiş olan Belirli Gün ve Haftalar temel alınarak hazırlanmıştır. Bu yönetmelikte belirlenmiş olan belirli gün ve haftalar değiştirilmeden anket maddesine dönüştürülmüştür. Ankette yer alan maddeler, öğretmenlerin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, "çok gerekli", "biraz gerekli" ve "gerekli değil"; işe vurukluğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla "çok işe vuruk", "biraz işe vuruk" ve "işe vuruk değil" ve belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın elde edilememesinin nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla da "çok etkili", "biraz etkili" ve "etkili değil" biçiminde derecelendirilmiştir.

Geçerlik çalışması için anket, alanda çalışan öğretim üyelerinin incelemesine sunulmuş; onların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gerekli düzeltmelerden sonra uygulanmaya hazır duruma getirilen anket, araştırma kapsamı dışındaki 3 ilköğretim okulunda görevli 56 öğretmene uygulanmış; anketin güvenilir olup olmadığını sınamak amacıyla Cronbach Alfa Katsayısı (Madde Toplam Test Korelasyonu) değerine bakılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda ilköğretim okullarında kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliğine ilişkin maddelerin alfa değeri 0.91, işe vurukluluğuna ilişkin maddelerin alfa değeri 0.93 ve belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın elde edilememesinin nedenlerine ilişkin maddelerin alfa değeri 0.80 olarak bulunmuştur. Anketin tümünün alfa değeri ise 0.92'dir. Özdamar'a (1997, s.500) göre, alfa katsayısının 0.80-100 arasında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anket üç bölümden oluşmuştur; birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümde belirli gün ve haftaların gereklilik ve işe vurukluğuna ilişkin sorular ve üçüncü bölümde ise belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın elde edilememesinin nedenlerine ilişkin görüşlerine yönelik sorular yer almıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak son biçimi verilen veri toplama aracı Mayıs 2005'te, belirlenen okullara araştırmacı tarafından dağıtılmış ve daha sonra toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce, veri toplama araçları tek tek incelenmiş, gerektiği biçimde doldurulmamış olan sekiz anket "geçersiz" sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Öğretmenlerin, ilköğretim okullarında kutlanan belirli gün ve haftaların gereklilik ve işe vurukluğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan ankete verdikleri yanıtların çözümlenmesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, amaçlarda belirtilen sıra göz önüne alınarak verilmiştir.

İlköğretim Öğretmenlerinin, İlköğretimde Kutlanan Belirli Gün ve Haftaların Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ilköğretim okullarında kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliğine ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'deki verilere genel olarak bakıldığında, ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde kutlanması çok gerekli görülen belirli gün ve haftanın Atatürk Haftası olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %95.8'i, Atatürk Haftası'nın kutlanmasının çok gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin çok gerekli olarak kutlanmasını istedikleri belirli gün haftalar; Çanakkale Şehitlerini Anma Günü, İlköğretim Haftası, Afet Eğitimi Hazırlık Günü ve İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü'dür. Öğretmenlerin %87.3'ü Çanakkale Şehitlerini Anma Günü'nün, %87.1'i İlköğretim Haftası'nın, %81.9'u Afet Eğitimi Hazırlık Günü'nün ve %80'i de İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü'nün kutlanmasını istemektedir. Ayrıca, Orman Haftası, Trafik ve İlk Yardım Haftası, Dünya Çocuk Günü, Çevre Koruma Haftası ve İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası da öğretmenler tarafından çok gerekli olarak kutlanması gereken belirli ve gün haftalar arasındadır. Öğretmenlerin % 79.4'ü İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası'nın, %78.8'i Orman Haftası'nın, % 78.8'i Trafik ve İlk Yardım Haftasının, %78.5'i Dünya Çocuk Günü'nün ve %77.7'si Çevre Koruma Haftasının kutlanmasının çok gerekli olduğunu düşünmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin İlköğretim Okullarında Kutlanan Belirli Gün ve Haftaların Gereklilik Düzeyine İlişkin Görüşleri

İlköğretimde Kutlanan Belirli Gün ve Haftalar	Çok Gerekli		Biraz Gerekli		Gerekli Değil	
	f	%	f	%	f	%
İlköğretim Haftası	453	87.1	39	7.5	28	5.4
Gaziler Günü	261	50.2	159	30.6	100	19.2
Hayvanları Koruma Günü	348	66.9	124	23.8	48	9.2
Ahilik Kültürü Haftası	104	20.0	141	27.1	275	52.9
Dünya Çocuk Günü	408	78.5	81	15.6	31	6.0
Birleşmiş Milletler Günü	148	28.5	164	31.5	208	40.0
Kızılay Haftası	395	76.0	90	17.3	35	6.7
Lösemili Çocuklar Haftası	348	66.9	126	24.2	46	8.8
Atatürk Haftası	498	95.8	15	2.9	7	1.3
Afet Eğitimi Hazırlık Günü	426	81.9	54	10.4	40	7.7
Öğretmenler Günü	355	68.3	94	18.1	71	13.7
Dünya AİDS Günü	275	52.9	152	29.2	93	17.9
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	413	79.4	62	11.9	45	8.7
Tutum,Yatırım ve Türk Malları	298	57.3	137	26.3	85	16.3
Enerji Tasarrufu Haftası	374	71.9	100	19.2	46	8.8
Sivil Savunma Günü	352	115	115	22.1	53	10.2
Yeşilay Haftası	372	71.5	107	20.6	41	7.9
Girişimcilik Haftası	174	33.5	153	29.4	193	37.1

Bilim ve Teknoloji Haftası	362	69.6	106	20.4	52	10.0
İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet						
Akif Ersoy'u Anma Günü	416	80.0	77	14.8	27	5.2
Tüketiciyi Koruma Haftası	342	65.8	105	20.2	73	14.0
Çanakkale Şehitlerini Anma Günü	454	87.3	49	9.4	17	3.3
Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası	233	44.8	162	31.2	125	24.0
Orman Haftası	410	78.8	80	15.4	30	5.8
Dünya Tiyatrolar Günü	258	49.6	171	32.9	91	17.5
Bilişim Haftası	270	51.9	142	27.3	108	20.8
Trafik ve İlk Yardım Haftası	410	78.8	73	14.0	37	7.1
Vakıflar Haftası	140	26.9	175	33.7	205	39.4
Engelliler Haftası	347	66.7	127	24.4	46	8.8
Müzeler Haftası	190	36.5	192	36.9	138	26.5
Hava Şehitlerini Anma Günü	241	46.3	184	35.4	95	18.3
Çevre Koruma Haftası	404	77.7	77	14.8	39	7.5
Mahalli Kurtuluş Günleri ve Atatürk Günleri ile Tarihi Günler (Gerçekleştiği Tarihlerde)	399	76.7	83	16.0	38	7.3

Buna karşılık öğretmenlerin, kutlanmasını gerekli görmedikleri gün ve haftaların başında Ahilik Kültürü Haftası gelmektedir. Öğretmenlerin %52.9'u Ahilik Kültürü Haftası'nın kutlanmasının gerekli olmadığını düşünmektedir. Bunun dışında, öğretmenlerin yüksek oranda gerekli olmadığını düşündükleri gün ve haftalar Birleşmiş Milletler Günü, Vakıflar Haftası, Girişimcilik Haftası, Müzeler Haftası ve Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası'dır. Buna göre öğretmenlerin %40'ı Birleşmiş Milletler Günü'nün, %39.4'ü Vakıflar Haftası'nın, %37.1'i Girişimcilik Haftası'nın, %26.5'i Müzeler Haftası'nın ve %24'ü Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası'nın kutlanmasını gerekli görmemektedir. Yine, öğretmenlerin %20.8'i, Bilişim Haftası'nın, % 18.3'ü Hava Şehitlerini Anma Günü'nün ve %17.5'i de Dünya Tiyatrolar Günü'nün kutlanmasının gerekli olmadığını düşünmektedir.

Tablo 2 genel olarak incelendiğinde, öğretmenler tarafından kutlanması gerekli görülmeyen belirli ve gün hafta olmadığı anlaşılmaktadır. Genelde, öğretmenlerin, tüm belirli gün ve haftaların kutlanmasının gerekli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerin ilköğretim okullarında kutlanan belirli gün ve haftaların işe vurukluğuna ilişkin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3'teki veriler dikkatle incelendiğinde, ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde en işe vuruk olanının Atatürk Haftası olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %88.5'i Atatürk Haftası'nın işe vuruk olduğu görüşündedir. Ancak, öğretmenlerin %8.7'si Atatürk Haftası'nın biraz işe vuruk olduğunu düşünürken %2.9'u işe vuruk olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin çok işe vuruk olduğunu düşündükleri belirli gün haftalardan biri de İlköğretim Haftası'dır. Öğretmenlerin %80.4'ü İlköğretim Haftası'nın işe vuruk olduğu düşüncesini taşımaktadır. Yine Çanakkale Şehitlerini Anma Günü de en işe vuruk gün ve haftalardan biridir. Öğretmenlerin %79.4'ü Çanakkale Şehitlerini Anma Günü'nü çok işe vuruk bulmaktadırlar.

Tablo 3. Öğretmenlerin İlköğretim Okullarında Kutlanan Belirli Gün ve Haftaların İşe Vurukluğuna İlişkin Görüşleri

İlköğretimde Kutlanan Belirli Gün ve Haftalar	Çok İşe Vuruk		Biraz İşe Vuruk		İşe Vuruk Değil	
	f	%	f	%	f	%
İlköğretim Haftası	418	80.4	71	13.7	31	6
Gaziler Günü	234	45	163	31.3	123	23.7
Hayvanları Koruma Günü	311	59.8	151	29	58	11.2
Ahilik Kültürü Haftası	101	19.4	154	29.6	265	51.0
Dünya Çocuk Günü	344	66.2	122	23.5	54	10.4
Birleşmiş Milletler Günü	143	27.5	179	34.4	198	38.1
Kızılay Haftası	358	68.8	124	23.8	38	7.3
Lösemili Çocuklar Haftası	299	57.5	156	30	65	12.5
Atatürk Haftası	460	88.5	45	8.7	15	2.9
Afet Eğitimi Hazırlık Günü	382	73.5	93	17.9	45	8.7
Öğretmenler Günü	334	64.2	116	22.3	70	13.5
Dünya AİDS Günü	257	49.4	159	30.6	104	20
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası	350	67.3	105	20.2	65	12.5
Tutum,Yatırım ve Türk Malları	290	55.8	136	26.2	94	18.1
Enerji Tasarrufu Haftası	329	63.3	129	24.8	62	11.9
Sivil Savunma Günü	304	58.5	155	29.8	61	11.7
Yeşilay Haftası	335	64.4	132	25.4	53	10.2
Girişimcilik Haftası	175	33.7	163	31.3	182	35
Bilim ve Teknoloji Haftası	309	59.4	143	27.5	68	13.1
İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü	364	70	110	21.2	46	8.8
Tüketiciyi Koruma Haftası	300	57.7	134	25.8	86	16.5
Çanakkale Şehitlerini Anma Günü	413	79.4	69	13.3	38	7.3
Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası	218	41.9	163	31.3	139	26.7
Orman Haftası	373	71.7	110	21.2	37	7.1
Dünya Tiyatrolar Günü	244	46.9	177	34	99	19
Bilişim Haftası	233	44.8	163	31.3	124	23.8
Trafik ve İlk Yardım Haftası	353	67.9	116	22.3	51	9.8
Vakıflar Haftası	141	27.1	180	34.6	199	38.3
Engelliler Haftası	305	58.7	137	26.3	78	15
Müzeler Haftası	187	36	200	38.5	133	25.6
Hava Şehitlerini Anma Günü	227	43.7	182	35	111	21.3
Çevre Koruma Haftası	364	70	107	20.6	49	9.4
Mahalli Kurtuluş Günleri ve Atatürk Günleri ile Tarihi Günler (Gerçekleştiği Tarihlerde)	352	67.7	111	21.3	57	11

Öğretmenlerin çok işe vuruk olduğunu düşündükleri diğer belirli gün haftalar arasında Afet Eğitimi Hazırlık Günü, Orman Haftası, İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü ve Kızılay Haftası'dır. Öğretmenlerin %73.5'i Afet Eğitimi Hazırlık Günü'nün, %71.7'si Orman Haftası'nın ve %70'i İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü'nün ve %68.8'inin de Kızılay Haftası'nın işe vuruk olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Çevre Koruma Haftası, Trafik ve İlk Yardım Haftası, Dünya Çocuk Günü, İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası ile Öğretmenler Günü öğretmenler tarafından çok işe vuruk olarak değerlendirilen belirli ve gün haftalar arasındadır. Öyle ki, öğretmenlerin %70'i Çevre Koruma Haftası, % 67.9'u Trafik ve İlk Yardım Haftası, %67.7'si Mahalli Kurtuluş Günleri ve Atatürk Günleri ile Tarihi Günler (Gerçekleştiği Tarihlerde), %67.3'ü İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası ve %64.2'si Öğretmenler Günü'nü çok işlevsel bulmaktadır.

Öte yandan, öğretmenlerin, işe vuruk olarak görmedikleri belirli gün ve haftaların başında Ahilik Kültürü Haftası, Vakıflar Haftası, Birleşmiş Milletler Günü, ve Girişimcilik Haftası gelmektedir. Öğretmenlerin %51'i Ahilik Kültürü Haftası'nın, %38.3'ü Vakıflar Haftası'nın, %38.1'i Birleşmiş Milletler Günü'nün ve %35'i de Girişimcilik Haftasının işe vuruk olmadığını düşünmektedirler. Bunun dışında öğretmenlerin yüksek oranda işe vuruk olmadığını düşündükleri belirli gün ve haftalar, Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası, Müzeler Haftası, Bilişim Haftası, Gaziler Günü ve Hava Şehitlerini Anma Günü'dür. Buna göre öğretmenlerin %26.7'si Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası, %25.6'sı Müzeler Haftası, %23.8'i Bilişim Haftası %23.7'si Gaziler Günü ve %21.3'ü de Hava Şehitlerini Anma Günü'nün işe vuruk olarak görmemektedir.

Tablo 3 bir bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin işe vuruk olmadığını düşündükleri belirli ve gün hafta sayısı oldukça azdır. Buradan, öğretmenlerin genelde tüm belirli gün ve haftaların işe vuruk olduğunu düşündükleri; ancak, bunların işe vuruk olma düzeylerinin farklı olduğu söylenebilir.

İlköğretim Öğretmenlerinin İlköğretimde Kutlanan Belirli Gün ve Haftaların İstenilen Biçimde Gerçekleştirilememesinin ve İstenilen Yararın Elde Edilememesinin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın elde edilememesinin nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin İlköğretimde Kutlanan Belirli Gün ve Haftaların İstenilen Biçimde Gerçekleştirilememesinin ve İstenilen Yararın Elde Edilememesinin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

İlköğretimde Kutlanan Belirli Gün ve Haftaların İstenilen Biçimde Gerçekleştirilememesinin ve İstenilen Yararın Elde Edilememesinin Nedenleri	Çok Etkili		Biraz Etkili		Etkili Değil	
	f	%	f	%	f	%
Eğitim Bölgeleri Koordinatörünün ilgisizliği	247	47.5	151	29.0	122	23.5
İl/İlçe Millî Eğitim Müdürü'nün ilgisizliği	258	49.6	159	30.6	103	19.8
Okul yönetiminin ilgisizliği	320	61.5	144	27.7	56	10.8
Öğretmenlerin ilgisizliği	352	67.7	127	23.3	47	9.0
Öğrencilerin ilgisizliği	365	70.2	126	24.2	29	5.6
Ailelerin ve çevrenin destek vermemesi	333	64.0	137	26.3	50	9.6
Okulun olanaklarının yetersizliği	326	67.2	158	30.4	36	6.9
Okulda kutlanan belirli gün ve haftaların yararlı olduğuna inanılmaması	359	69.0	126	24.2	35	6.7
Okul içinde ve diğer okullarla koordinasyon ve işbirliğinin sağlanamaması	302	58.1	166	31.9	52	10.0
Kutlamaların fazla zaman alması/ Kutlamalar için zamanın yetersiz olması	377	72.5	107	20.6	36	6.9
Kutlamalar için önceden iyi bir planlamanın yapılmaması	375	72.1	116	22.3	29	5.6
Kutlanacak gün ve haftaların sayıca fazla olması	429	82.5	67	12.9	24	4.6

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın elde edilememesinin nedenlerinin başında "Kutlanacak gün ve haftaların sayıca fazla olması" gelmektedir. Öğretmenlerin % 82.5'i kutlanacak gün ve haftaların sayıca fazla olmasının belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesi ve istenilen yararın elde edilememesinde çok etkili olduğunu düşünmektedir. Yine, öğretmenlerin %72.5'i kutlamaların fazla zaman alması/kutlamalar için zamanın yetersiz olmasının, %72.1'i kutlamalar için önceden iyi bir planlamanın yapılmamasının, %70.2'si öğrencilerin ilgisizliğinin ve %69'u da okulda kutlanan belirli gün ve haftaların yararlı olduğuna inanılmamasının belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesi ve istenilen yararın elde edilememesinde çok etkili olduğunu belirtmektedirler.

Öte yandan, öğretmenlerin %31.9'u okul içinde ve diğer okullarla koordinasyon ve işbirliğinin sağlanamamasının, % 30.4'ü okulun olanaklarının yetersizliğinin, %29'u Eğitim Bölgeleri Koordinatörü'nün ilgisizliği ve %27.7'si de okul yönetiminin

ilgisizliğinin belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesi ve istenilen yararın elde edilememesinde biraz etkili olduğu görüşünü ileri sürmektedir.

Tablo 4 dikkatle incelendiğinde, kutlanacak gün ve haftaların sayıca fazla olması, kutlamaların fazla zaman alması/kutlamalar için zamanın yetersiz olması, kutlamalar için önceden iyi bir planlamanın yapılmaması ve öğrencilerin ilgisizliği başta olmak üzere tüm nedenlerin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesi ve istenilen yararın elde edilememesinde etkili olduğu görülmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı geliştirilen öneriler şöyle özetlenebilir:

Sonuçlar

• Öğretmenlere göre ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde kutlanması en çok gerekli olan belirli gün ve hafta Atatürk Haftasıdır. Öğretmenlerin Atatürk Haftası'ndan sonra kutlanmasını çok gerekli gördükleri belirli gün haftalar; Çanakkale Şehitlerini Anma Günü, İlköğretim Haftası, Afet Eğitimi Hazırlık Günü, İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü'dür. Buna karşın, öğretmenler tarafından kutlanması en az gerekli görülen gün ve haftaların başında Ahilik Kültürü Haftası gelmektedir. Bunun dışında, Birleşmiş Milletler Günü, Vakıflar Haftası, Girişimcilik Haftası, Müzeler Haftası ve Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası da öğretmenler tarafından kutlanması en az gerekli görülen gün ve haftalar arasında yer almaktadır.

• Öğretmenlere göre ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftalar içinde en işe vuruk olanı Atatürk Haftası'dır. Atatürk Haftası'ndan sonra öğretmenlerin çok işe vuruk olduğunu düşündükleri belirli gün haftalar sırasıyla, İlköğretim Haftası, Çanakkale Şehitlerini Anma Günü, Afet Eğitimi Hazırlık Günü, Orman Haftası, İstiklal Marşının Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy'u Anma Günü ile Kızılay Haftası'dır. Öte yandan öğretmenler tarafından işe vurukluk düzeyi düşük bulunan gün ve haftaların başında ise Ahilik Kültürü Haftası, Vakıflar Haftası, Birleşmiş Milletler Günü, ve Girişimcilik Haftası gelmektedir.

• Öğretmenlere göre ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın elde edilememesinin nedenlerinin başında kutlanacak gün ve haftaların sayıca fazla olması gelmektedir. Yine, kutlamaların fazla zaman alması/kutlamalar için zamanın yetersiz olması, kutlamalar için önceden iyi bir planlamanın yapılmaması, öğrencilerin ilgisizliği ve belirli gün ve haftaların yararlı olduğuna inanılmaması da belirli gün ve haftaların istenilen biçimde gerçekleştirilememesinin ve istenilen yararın elde edilememesinde çok etkilidir.

Sonuç olarak, öğretmenler ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların içinde Ahilik Kültürü Haftası başta olmak üzere Birleşmiş Milletler Günü, Vakıflar Haftası, Müzeler Haftası, Girişimcilik Haftası ve Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası dışındaki gün ve haftaları diğer gün ve haftalara göre daha gerekli ve işe vuruk olarak görmektedirler. Ayrıca, öğretmenler ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların işe vurukluğunu gerekliliğine göre daha düşük bulmaktadırlar.

Öneriler

• İlköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların sayısı azaltılmalıdır.

• Kutlamaların fazla zaman alması ya da kutlamalar için zamanın yetersiz olmasının önüne geçebilmek için kutlamalar önceden etkili bir biçimde planlanmalıdır.

• Öğrencilerin ilgisizliğini azaltabilmek için kutlama programları daha işlevsel bir biçimde gerçekleştirilmeli; kutlanan belirli gün ve haftaların yararı çok iyi anlatılmalı ve gerçekleştirilecek etkinlikler ilgi çekici duruma getirilmelidir.

• Kutlamaların daha işlevsel olabilmesi için gerek okul içinde gerekse diğer okullar arasında etkili bir koordinasyon ve işbirliği sağlanmalıdır.

• Kutlamalar gerçekleştirilirken okulun olanakları dikkate alınmalıdır.

• Okul yönetimleri belirlenen gün ve haftalara gerekli ilgiyi göstermeli; etkinliklerin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için gerekli önlemleri almalıdır.

Kaynakça

Barth, J, L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi: Kaynak metinler*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Bell, S. ve diğerleri (1980). Special weeks, special days. Are they worth all the fuss? *Instructor*, 89(6); 48-53. Alıntı: ERIC Number:218995.

Dimidjian, Victoria J. (1989). Holidays, holy days and wholly dazed: Approaches special days. *Young Children*, 44(6);70-75. ERIC Number: EJ 395640.

Duruhan, K. ve Bedir, G. (2005). Devlet okullarında ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeylerinin kıyası (Kayseri il örneği). *Millî Eğitim*, Sayı168. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-duruhan.htm.

Encyclopedia Britannica Online. (2006). *Special days and weeks*. 20.06.2006 tarihinde http://www.britannica.com/ebi/article-200627 den alınmıştır.

George, Paul S. ve Bushnell, Donna L (1993) What works and why? The key to successful advisement activities. *Schools in the Middle*, 3(1); 3-9. ERIC Number: EJ 468650.

Göçer, A. (2004). Türkçe öğretimine bir uygulama sahası olarak belirli günler ve haftaların kutlama etkinlikleri. *Millî Eğitim*, 162. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/gocer.htm.

Holiday Insight. (2006). *Bizarre and unique holidays*. 26. 06.2006 tarihinde http://holidayinsights.com/moreholidays/index.html'den alınmıştır.

Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları*, 11 (44), 44-55.

MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2569; Şubat 2005. httpyayim.meb.gov.trdergilerpdf2569.pdf.

NEA (National Education Association). (2006). *Great public school for every child special events*. 26.06.2006 tarihinde http://www.nea.org/index.html'den alınmıştır.

Oral, G (2002). İlköğretimde öğrencilerin sosyal katılımını özendirmeye yönelik bir program. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2). http://buje.boun.edu.tr/en/images/stories/Vol19Issue2/buje1923_gunseli_oral.pdf

Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Paykoç, F. (1994). Güncel olaylarla belirli gün ve haftaların öğretimi. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Editör: Bekir Özer) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss. 44-60.

Project Appleseed. (2006). *The national campaign for public school improvement* 27.06.2006 tarihinde http://www.projectappleseed.org/abc.html'den alınmıştır.

Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Editör: Gürhan Can) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Spann, Mary B. (1992). Warm up winter with special days. *Instructor,* 101(5); 42-44. ERIC Number: EJ 443828.

Varış, F. (1993). Program geliştirmeye sistematik yaklaşım. *Eğitimde Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler*. (Editör: Ayhan Hakan) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Woodlands Junior School. (2006). *Special weeks and days in Britain*. 26.06.2006 tarihinde http://www.woodlandsjunior.kent.sch.uk/customs/questions/specialdays.htm'den alınmıştır.

VIEWS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON THE NECESSITY AND USEFULNESS OF SPECIAL DAYS AND WEEKS CELEBRATED IN PRIMARY SCHOOLS: (Eskisehir Sample)

Mehmet GÜLTEKİN*

Abstract

This study aims to find out the views of teachers on the necessity and usefulness of special days and weeks celebrated in primary schools. The scope of the study based on survey model is the teachers in primary schools in the province of Eskişehir. The subjects are 520 teachers in three schools chosen considering their socio-economic conditions from seven education districts within the scope of the study. A questionnaire was designed by the researcher to collect data. Frequencies and means cores were calculated in the analysis of the data. The results of the study suggest that the most necessary and useful one for the primary school teachers is Atatürk week. Besides, teachers considered special days and weeks celebrated in primary schools more necessary when compared to its usefulness. According to the teachers, special days and weeks to celebrate, their taking too much time, lack of enough time for celebrations, lack of good planning for the organization in advance, lack of student interest and the belief that these days and weeks are unbeneficial are reasons why such social activities cannot be organized in the way expected.

Key Words: Primary education, social and cultural activities, special days and weeks

* Assist. Prof. Dr.; Anadolu University, Faculty of Education

OKUL YÖNETİCİLERİNİN, İLETİŞİM SÜRECİNDEKİ ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Fatma ÖZMEN**
Sinan YÖRÜK**

Özet

Bu çalışmada, yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik olarak, iletişim sürecine ilişkin etkililiğini ölçmek amacıyla, eğitimci görüşleri temelinde bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bunun için önce, ilgili alan yazından ve okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerdeki izlenimlerden yararlanılarak, iletişime ilişkin beşli Likert tipi olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan 38 madde geliştirilmiştir. Bu maddeler daha sonra uzman görüşlerine sunulmuş ve bazı maddeler elenmiştir. Son olarak, 11 olumsuz ve 15 olumlu olmak üzere toplam 26 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçek, Elazığ il merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır. Elazığ'da bulunan her eğitim bölgesinden rasgele yöntemle seçilen bir ilköğretim okuluna anket dağıtılmış ve toplam olarak dönen anket sayısı 132 olmuştur. Anket maddelerine verilen yanıtlara göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutlu bir ölçek olup, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğini ölçmektedir.

Anahtar Sözcükler: İletişim, ölçek, geçerlik, güvenirlik, okul yöneticileri

Giriş

İnsan kaynakları yönetimi, iş ortamının değişkenliği ve çeşitliliği yanında, insan unsurunun karmaşık doğası ve farklılıkları nedeniyle iş ve insanı en iyi şekilde bağdaştırabilmek, hem insanın hem de işin niteliğini artırabilmek amacıyla 1980'li yıllardan itibaren gittikçe önem kazanan ve 1990'lı yıllarda ağırlığını artıran bir yaklaşımdır (Swain, 1999, 30-37). Örgütlerde insan kaynağının etkili yönetiminin örgütsel performansı ve kârlılığı olumlu yönde etkilediği yönünde sayısız araştırma bulunmaktadır (Martell et al., 19992; Garavan, et.al., 23.04.2005,170; Giannantonio, 2002). Toplam kalite yönetimi gibi çağdaş yaklaşımların örgütlerde başarıya ulaşabilmesi için, örgütte bir öğrenme kültürünün yerleşmesi gerekir (Yong, 2000). Bunun için de insan kaynaklarının stratejik yönetimi, okullarda görev yapacak öğretim elemanlarının seçilmesi, denetimi, yetiştirilmesi ve ücretlendirilmesi bakımlarından önem kazanmaktadır.

* Bu Araştırma, Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeler Birimi Tarafından (FÜBAP) desteklenmektedir.

** Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Öğretim Üyesi
*** Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Arş. Görevlisi

Etkili insan kaynakları yönetimi sadece birtakım standart politika ve işlemlerin uygulanmasıyla ilgilenmez. Örgütün performansını geliştirme yolunda, insanlar arası ilişkileri, örgütün amaçları ve stratejilerini, iç ve dış çevrenin sunduğu olanakları anlamayı ve sorgulamayı da içerir. İnsan kaynakları yönetiminin önemli bir ayağını öğrenen örgüt imajı içinde, bireysel ve örgütsel öğrenme oluşturur. Dolayısıyla örgütte öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrenmenin kolaylaştırılması, örgüt üyelerinin performanslarının geliştirilmesi, değişim ve yenileşmenin sağlanması insan kaynakları yönetiminde üzerinde önemle durulan hususlardır (Garavan, et.al.,17).

İnsan kaynağının etkin yönetiminde iletişim önemli bir boyut oluşturmaktadır. Özellikle gelecek yüzyıla hazırlanan örgütlerde insan kaynağı, gerek kurum içinde gerekse toplumda iletişim becerileri yüksek olan insan tipine dayanacaktır. İnsan kaynaklarının etkin yönetimi açısından, bir örgüt liderinin sahip olması gerekli görülen birçok beceri içerisinde ilk sıraları karar verme ve analiz edebilme becerileri yanında, iletişim becerileri almaktadır (Giannantonio, 2002).

Örgütsel İletişim Süreci

İletişim latince bir kelime olan lammuricore fiilinden gelmektedir. Anlamı ortak kılmadır. Geniş anlamıyla iletişim, istenen sonuçları başarmak ve davranışları etkileme konularıyla insanlar arasında sözlü ya da sözlü olmayan diğer araçlarla anlayış sağlamadır (Can, 1992,240). Örgüt, bir iletişim ağı olarak düşünülebilir. Görüş ve anlayıştaki katılmayı artırmak yoluyla, iletişim, sistemin parçalarını bir araya getirir ve kaynaştırır. Aynı zamanda, yetkinin görevlerini de destekler ve gerçekleştirir. İletişim, örgüt içinde alınan kararların yayılmasını sağlayarak karar sürecinin gerçekleşmesinde de yardımcı olur Koordinasyonu sağlayan araçlardan en güvenilir ve etkili olanı iletişimdir (Bursalıoğlu, 1982,151).

İletişim karşılıklı olarak mesajların alınması ve bir anlam yaratılması sürecidir. İletişimde bulunduğumuz zaman, mesajlara anlam yükler ve bunu diğerlerine göndeririz. İletişim zincirindeki ögelere bakıldığı zaman mesajı üreten bilgi kaynağı, mesajı gönderilecek hale getiren kodlama, iletişim kanalı, mesajı anlaşılır hale getiren kod çözücü, alıcı hedef veya hedeflerden oluşmaktadır. Bu iletişim zincirine, duruma göre, çeşitli düzeylerde mesajların anlaşılmasına olumsuz bir etki yaratan birtakım gürültü kaynakları da eşlik edebilmektedir (Mattelart & Mattelart, 1998).

Örgütsel iletişim genel olarak resmi (formal) ve resmi olmayan (informal) olarak iki grupta toplanabilir. Resmi iletişim, örgütteki hiyerarşik otorite yapısıyla ilgili olarak, planlanmış bilgi akışının sağlandığı kanallardan oluşur. Örgüt şemaları ve yönetmelikleri kimin kiminle iletişim kuracağını açık olarak belirtir. Resmi iletişim dikey, yatay veya çapraz doğrultuda gelişebilir. Yukarıdan aşağıya doğru iletişim örgütün üst düzeylerinden alt düzeylerine oğru yapılan iletişim olup, genellikle yazılı türde gerçekleşir (Ergun ve Polat, 1978,188). Aşağıdan yukarıya doğru iletişim ise, hiyerarşinin alt düzeylerinden, üst düzeylerine iletilen bilgi ve haberlerdir. Bu tür iletişim genellikle astın verdiği rapor ve tepkilerden oluşur. Aynı örgütsel düzeydeki kişi ve birimler arasında yapılan iletişimler ise yatay iletişim olarak adlandırılır. Bu tür iletişim eşgüdümün sağlanmasında önemli rol oynar ve bazı durumlarda iletilen bilginin niteliğine göre çapraz bir yol da izleyebilir (Can, 1992, 250- 251).

Resmi olmayan iletişim kişiler arası ilişkiler ağı yoluyla çalışır ve genellikle üyelerin örgüte karşı takındıkları tutumların bir göstergesidir. Resmi iletişim sistemi ne kadar bozuk olursa, resmi olmayan iletişim ve söylentiler de o derece artar. Bunların sonucu olarak, örgütte asıl görevi kaynaştırma olan iletişim, çözülme görevi yapar. Bunun sonucu olarak, grupların dağılması, kliklerin oluşması, moral düşmesi vb. etkiler görülmeye başlar (Bursalıoğlu, 1982,152).

Etkili iletişim, karşıdan aldığımız mesajlara yaptığımız yorumların gönderici kaynağın yüklemek istediği anlama olan aynılığı veya yakınlığı derecesidir. Diğer bir deyişle, etkili iletişim yanlış anlamaları en aza indirgeme durumudur (Gudykunst, 1995). İletişimin amacı çoğunlukla konusuna göre değişmekle birlikte, etkili iletişim, genellikle anlamadaki kolaylık, iletişimin tarzı, ve dil yeterliliği olarak ele alınabilir (Poulisse, 1993).

Etkili bir iletişim çoğunlukla üretkenlik, moral, müşteri doyumuna eşlik eder ve kullanılan iletişim kanallarına göre yazılı, yüz-yüze, telefonla, elektronik araçlarla gerçekleşebilir. Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu, 1982,158):

1. Girişimi başkalarından önce ele almak,
2. Çevresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak,
3. Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak,
4. Katılanları güdülemek,
5. Başarılan işleri ortaya koymak,
6. Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
7. İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
8. Önemli haberleri tekrarlamak,
9. Her iletişim aracından yararlanmak,
10. İletişimi aralıksız sürdürmek,
11. Destek ve karşıt güçleri tanımak

Okul yönetiminde lider, iletişimci olarak herkesin paylaşacağı bir vizyon oluşturmalıdır. Okul yöneticisi, okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. Etkili iletişim üç düzeyde gösterilebilir: Birebir ilişkiyle, küçük gruplarla ve büyük gruplarla iletişim kurabilir. İletişimci olarak okul yöneticisi, etkin dinleme, grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır (Çelik, 1999,46-47).

İletişimci olarak okul yöneticisinin rolleri şunlardır (Çelik, 1999,47-48):

1. Çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.

2. Özlü ve açık olarak konuşur ve yazar. Örgütsel iletişim sağlamada güzel konuşma ve yazma becerisine sahiptir.

3. Çatışma yönetimi stratejilerini uygulamaya çalışır. Çatışma durumlarına açıklık getirir ve çatışmaları etkili bir biçimde yönetir.

4. Sorun çözme tekniklerini öğrenerek, grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır.

5. Öğrenci, veli ve öğretmen arasında güçlü bir etkileşim sağlayarak grup sürecini yönetir.

6. Bir grup üyesi gibi çalışır; grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Kişisel ve grup hedeflerini birbiriyle bütünleştirir.

Toplum bilimcilerin liderliğe, liderler ve emirlerinde çalışan kişiler arasındaki etkileşim olarak bakmaları, bu konunun en önemli başlangıcıdır. Taraftarlarınız olmadan lider olmayacağınız açıktır. Rehberliğinizi, emirlerinizi, etkinizi kabul eden çalışanlarınız olmadıkça grup lideri olamazsınız.Peki lider nasıl taraftar toplar? Bu sorunun yanıtı tüm insanların gereksinimleri olduğu ve bu gereksinimleri karşılamak için nasıl uğraş verdikleri anlaşılınca açıkça ortaya çıkar. Liderlerin nasıl taraftar bulacağını şöyle söyleyebiliriz: Bireylerin çoğu gereksinimleri, insanlarla olan ilişkileriyle karşılar (Gordon, 1997,17-18).

Bu nedenle, iletişim, gereksinimlerin karşılanmasında en güvenilir araçtır. Lider yalnız başına bir örgütte yapılan işlerin tümünü yapamaz, bütün rolleri üstlenemez. O nedenle lider örgütteki bireylerle o örgütün sorumluluklarını paylaşmalıdır. Bu da liderin örgütteki bireylerle iletişime geçmesine bağlıdır (Weiss, 1993,70-71).

Weiss (1993,74), liderlik türlerine göre iletişimin kazanacağı niteliği şu şekilde belirtmektedir:

"Bazı yöneticiler dayatmacı tipler olarak karşımıza çıkar. Zaten bu yüzden seçilmişlerdir. Güçlü, sözünü sakınmaz, zeki ve hükmedicidirler. Konuşmaları sert ve dolaysızdır. Sık sık söze karışırlar; başkaları problemi düşünme fırsatı bulmadan çözümler önerirler. O zaman insanlar, yöneticilere olan inançlarını yitirir ve geri çekilmeye yönelirler. Başka yöneticiler ise yetenekli olmalarına rağmen, daha çekingendir. 'Burada ileri-geri konuşmuyoruz' mesajını verirler. Ekibin bir iletişim merkezi yoktur ve çoğunlukla kimse bir başkasıyla konuşmaz. Ekip üyeleri kendi aralarında konuşsalar bile önemli bilgiler ortaya çıkmaz ya da gerçeklerin yerini dedikodular alabilir. Güven düzeyleri düşer ve nihayet yönetici dışında biri fiilen ekip liderliğine seçilir".

Liderler aynı zamanda iş görenlerle iletişim kurarken empati kurabilmelidir. Liderin iletişimde empati kurabilmesi için kişinin karşısındakinin hem duygu hem de düşüncelerini doğru olarak anlaması gerekmektedir. Örgütlerde iletişimin etkililiği açısından iletişimi kolaylaştıracak örgüt kültürü, bireyin örgüt içerisinde davranışını ve dolayısıyla iletişimini etkilemesi ve belirlemesi bakımından son derece önem kazanmaktadır (Gürgen, 1997,140-150).

Amaç

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak, yönetim süreçlerinden iletişim sürecine yönelik etkililiğini ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir araç geliştirmektir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

2002-2003 Eğitim öğretim döneminde, Elazığ il merkezindeki beş eğitim bölgesinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu eğitim bölgelerinin her birinden basit rasgele örnekleme tekniği ile seçilen bir ilköğretim kurumundaki yönetici ve öğretmenler araştırmada örneklem olarak ele

alınmıştır. Ölçek geliştirmek amacıyla örneklem dahilindeki beş ilköğretim okulundaki yönetici ve öğretmenlerin tümüne anket formları dağıtılmış (EK-1), ancak bunlardan 132 adedi tam olarak yanıtlanarak geri dönmüştür.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine yönelik olarak bu ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki süreç izlenmiştir:

1. Madde Havuzunun Oluşturulması: Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin olarak, alan yazındaki bilgiler ve okullardaki öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler çerçevesinde, ilk etapta 38 madde geliştirilmiştir.

2. Geliştirilen maddeler eğitim bilimleri ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 4 akademisyenin görüşlerine sunularak, amaca uygunluk, anlaşılabilirlik, ve madde yapısı açılarından incelenmesi; ve görüş ve önerilerin bildirilmesi sağlanmıştır. Bu inceleme sonucunda anlam, ifade ve yapı olarak uygun görülmeyen maddeler çıkarılmıştır.

3. Elde kalan maddeler bir ön uygulamaya tabi tutularak, akademisyenlere dağıtılmış ve sesli olarak okuyup yanıtlamaları istenmiştir. Böylece, maddelerin anlaşılırlığı test edilmiş, uygun görülmeyen maddeler tekrar çıkarılmıştır.

4. Son olarak 26 maddeden oluşan ölçek, örneklem olarak alınan okullardaki öğretmen ve yöneticilere dağıtılmış ve 132 anket formu tam olarak yanıtlanmış olarak geri dönmüştür.

5. Yanıtlanan anket maddelerine faktör analizi uygulanmış, faktör yük değeri .45"in altında bulunan maddeler aynı faktörü ölçemeyeceği nedeniyle çıkarılmış, geçerlik ve güvenirlik sınaması yapılmıştır (Karasar,1995,139-143; Balcı,1995,142-143).

Anket yoluyla toplanan veriler istatistik çözümlemelere tabi tutulmuştur. Anket, 11'i olumsuz, 15'i olumlu ifade taşıyan toplam 26 maddeden; ve her bir maddeye yönelik beş katılma düzeyini gösteren seçeneklerden oluşmaktadır. **Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum** şeklindeki bu seçenekler olumlu anlam taşıyan maddeler için sırasıyla, 5, 4, 3, 2, 1 puan; olumsuz anlam taşıyan maddeler için ise 1, 2, 3, 4, 5 puan değerine sahiptir. Anket maddelerine verilen yanıtlar, bu puan değerlerine göre istatistiksel veriler olarak kaydedilmiş ve çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Geliştirilecek ölçekle ilgili olarak, anket maddelerine verilen yanıtların faktör analizinde, SPSS istatistiksel çözümleme programından yararlanılmıştır. Çözümlemede, temel bileşenler, özdeğerler, ortak varyanslar, açıklanan toplam varyanslar, bileşenler matriksi, döndürülmüş bileşenler matriksi, ortak faktör varyansları, faktör yük değerleri dikkate alınmıştır. Analiz sırasında, maddelerin ölçekte tutulmasının ölçütü olarak, faktör yük değerinin .45 yada daha yüksek olması temel alınmıştır. Ayrıca, birden fazla faktörde, .10'dan daha az bir farkla yer alan her hangi bir madde, binişik bir madde olarak değerlendirildiğinden, bu özellikteki maddeler de ölçekten çıkarılmışlardır (Büyüköztürk, 2002, 118-119).

Bulgular Ve Yorumu

Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiklerine yönelik olarak, geliştirilen anket maddelerinin faktör analizini yapabilmek için, maddelere verilen yanıtların bileşenler matriksi uygulamasında, 7 faktör altında toplandıkları görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Bileşenler Matriksi (Component Matrix)

	Bileşenler						
Madde	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
15	.77	-.38	.33	-.12	.04	.02	-.04
14	.76	-.25	.07	-.04	.23	.04	.07
17	.76	-.13	.17	-.34	-.09	-.03	-.16
18	.74	-.09	.01	-.33	-.11	-.21	.03
13	.70	.36	-.27	-.06	.15	-.02	.09
1	.69	.05	-.16	.03	-.48	-.12	.24
16	.68	-.41	.24	-.13	.23	-.06	-.01
4	.66	.17	-.24	.15	.21	-.29	-.06
3	.64	-.11	-.24	.24	-.39	.20	.20
12	.63	.51	.03	-.08	-.09	-.08	-.08
23	.61	.12	-.33	-.06	-.39	.15	-.17
7	.61	.09	.04	-.48	.31	.08	.05
24	.56	-.51	-.32	-.03	.18	.14	-.318
11	.55	-.26	.47	.27	-.08	-.15	-.38
5	.52	.42	-.40	-.04	.24	-.35	-.04
8	.52	-.40	-.21	.44	.18	-.12	.23
2	.46	.32	-.44	.15	.06	.15	.35
22	.30	.70	.38	-.11	.14	.05	.13
26	.39	.47	.44	.30	.03	.15	-.02
9	.38	.40	-.39	-.11	-.18	.15	-.37
25	.27	.31	.61	.38	.17	-.08	.13
6	.32	.36	.58	-.14	-.16	.37	-.01
10	.45	-.20	.27	.61	-.35	-.26	-.03
19	.32	.03	-.23	.58	.30	.32	-.01
20	.37	-.41	.01	.07	.10	.51	.06
21	.27	-.38	.18	-.47	-.12	-.04	.48

Yedi faktörün, içerdiği maddeler bakımından daha kolay tanımlanabilmesine olanak sağlamak için, döndürülmüş bileşenler matriksi (Rotated Compenent Matrix) (tablo 2) uygulanmıştır. Bu tabloda faktör yük değerlerinden .45'dan aşağıları veya birden fazla faktörde .45'ın üzerinde olan maddeler içinde .10'dan daha az farklılık gösterenleri (1, 2, 3, 11 ve 12. maddeler) elenmiş ve analize alınan yirmi altı maddenin yirmi birinin geçerli olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Döndürülmüş Bileşenler Matriksi (Rotated Component Matrix)

	Bileşenler						
Madde	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
15	.86	.01	.16	.09	.25	.11	.12
16	.83	.11	.05	-.07	.17	.12	.07
17	.76	.14	.16	.35	.10	-.11	.09
14	.71	.24	.10	.05	.12	.31	.13
24	.65	.12	-.40	.25	.05	.36	-.20
18	.64	.33	.04	.30	.12	-.14	.27
7	.63	.34	.24	.14	-.34	.03	.07
5	.11	.86	.05	.21	-.03	-.09	-.06
4	.28	.70	.06	.16	.22	.16	-.07
13	.26	.65	.23	.34	-.07	.21	.11
2	-.07	.52	.12	.29	-.08	.47	.27
22	.02	.32	.80	.02	-.13	-.13	.04
6	.22	-.22	.77	.24	-.05	-.05	.06
26	.04	.11	.76	.08	.21	.16	-.11
25	.06	.11	.72	-.28	.36	.10	-.02
12	.20	.43	.49	.45	.04	-.03	.01
23	.21	.21	.01	.77	.10	.11	.08
9	.02	.32	.07	.70	-.13	.02	-.22
3	.19	.11	-.04	.53	.34	.44	.37
1	.21	.30	.07	.53	.37	.06	.49
10	.15	.01	.13	.09	.90	.14	.06
11	.56	-.06	.22	.06	.64	-.03	-.25
19	-.01	.22	.08	.05	.14	.75	-.22
20	.45	-.25	-.02	.10	-.03	.56	.07
8	.31	.31	-.23	-.10	.43	.54	.16
21	.49	-.11	-.06	-.07	-.08	-.12	.65

Faktörlerin daha kolay tanımlanmasına olanak sağlaması bakımından, geriye kalan yirmi bir maddeye ilişkin tekrar faktör döndürme işlemi uygulanmıştır. Bu döndürme sonucunda, 21 maddeye ilişkin olarak 6 faktör elde edilmiştir (Tablo 3). Tabloda, maddelerin faktörlerdeki değerleri incelendiğinde, 20. ve 24. maddelerin birden fazla faktörde .10 veya buna yakın bir farklılık göstermesinden dolayı, binişik nitelik gösteren bu maddeler de ölçekten çıkarılmış ve geriye 19 madde kalmıştır.

Tablo 3. Döndürülmüş Bileşenler Matriksi (Rotated Component Matrix)

	Bileşenler					
	1	2	3	4	5	6
15	.87	.17	.01	.17	.09	.17
16	.83	.05	.10	.18	-.05	.14
17	.76	.16	.18	-.09	.30	.05
14	.74	.10	.25	.40	-.05	-.02
18	.68	.03	.34	-.19	.36	.23
21	.65	-.09	-.07	-.34	-.04	-.01
7	.61	.25	.34	.07	.09	-.43
24	.55	-.36	.09	.46	.36	-.03
20	.43	-.02	-.34	.43	.32	.13
22	.03	.80	.37	-.10	-.03	-.14
6	.22	.79	-.15	-.03	.18	-.15
26	.02	.77	.12	.13	.12	.31
25	.07	.68	.06	.06	-.22	.50
5	.07	.04	.86	.05	.23	-.05
4	.24	.05	.69	.30	.13	.17
13	.28	.21	.67	.13	.36	-.01
19	-.07	.10	.19	.80	.06	.09
8	.37	-.26	.27	.57	-.10	.38
3	.22	.02	.25	.04	.81	.14

Geriye kalan 19 maddenin tekrar döndürülmesi sonucunda, beş faktörlü bir döndürülmüş bileşenler matriksi elde edilmiştir (Tablo 4). Maddelerin yük değerleri incelendiğinde, 4. maddenin birden fazla faktörde .10 civarında bir farklılıkla yer aldığı görülerek, bu madde de elenmiş ve geriye 18 madde elde edilmiştir.

Tablo 4. Döndürülmüş Bileşenler Matriksi (Rotated Component Matrix)

	Bileşenler				
	1	2	3	4	5
15	.86	.04	.18	.19	.15
16	.82	-.02	.08	.28	.07
17	.78	.33	.15	-.04	.09
14	.71	.11	.10	.48	-.11
18	.69	.48	.06	-.03	.19
21	.67	-.07	-.11	-.24	-.03
7	.59	.32	.22	.09	-.48
9	-.05	.77	.04	-.01	-.05
23	.24	.75	-.01	-.06	.33
5	.04	.74	.09	.33	-.18
13	.26	.71	.23	.27	-.09
22	.03	.25	.79	-.02	-.27

Tablo 4'ün devamı

26	.02	.16	.79	.13	.25
25	.05	-.13	.78	.20	.28
6	.23	.06	.73	-.23	-.09
8	.34	.04	-.19	.75	.25
19	-.10	.14	.10	.73	.09
4	.21	.54	.10	.55	-.01
10	.21	.01	.21	.31	.78

Tanımlanan bu beş faktör dahilindeki maddelerin ortak varyanslarının ise .54 ile .84 arasında değiştiği gözlenmektedir (tablo 5). Faktör analizinde, maddelerin faktör yükünün .45 ve üzerinde olarak, temel alındığından (Büyüköztürk, 2002:118; Kline, 1994:6), bu faktörlerde yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin yer aldığı gözlenmektedir.

Tablo 5. Ortak Varyanslar (Communalities)

	Initial	Extraction
5	1.00	.64
6	1.00	.65
7	1.00	.76
8	1.00	.77
9	1.00	.60
10	1.00	.80
13	1.00	.76
14	1.00	.80
15	1.00	**.84**
16	1.00	.77
17	1.00	.76
18	1.00	.77
19	1.00	.67
21	1.00	**.54**
22	1.00	.77
23	1.00	.74
25	1.00	.76
26	1.00	.74

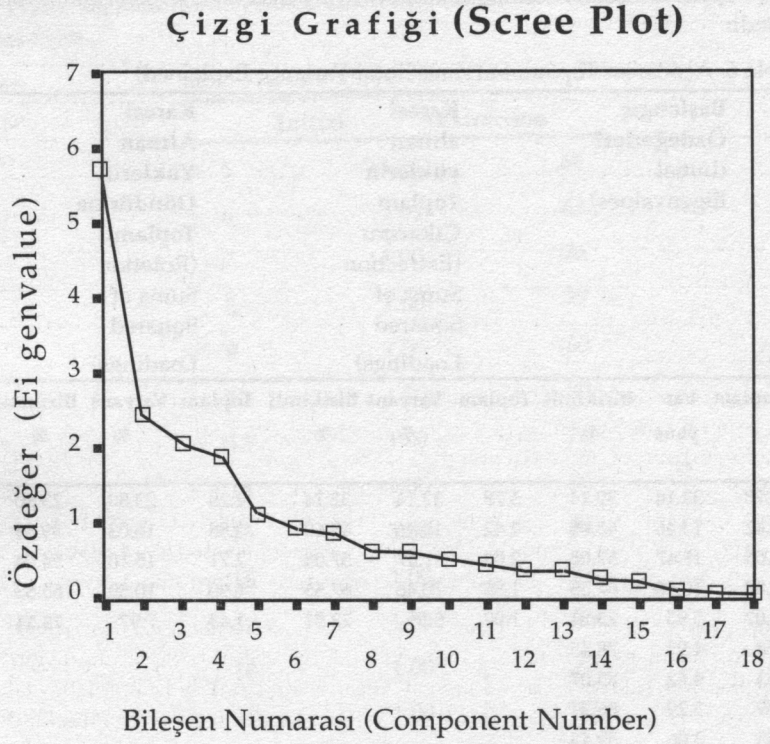
Diğer yandan, faktör analizinde, özdeğeri 1 ve/veya 1'den büyük olan faktörler önemli görüldüğünden (Büyüköztürk, 2002:118-119), açıklanan toplam varyans tablosunda (Tablo 6), faktör sayısının, analize alınan K=18 maddenin öz değeri birden büyük olan beş faktör altında toplandığı anlaşılmaktadır. Bu beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %Ï74'tür. Herhangi bir faktör analizinde kabul edilebilir toplam varyansın % 40'in üzerinde olması gerektiği düşünüldüğünde (Kline, 1994:37), ulaşılan % Ï74 değeri oldukça iyi bir oranı yansıtmakta ve beş faktör altında toplanan 18 maddenin faktörleri temsil edebildiğini göstermektedir.

Benzer durum, faktörlerin özdeğerlerini gösteren çizgi grafiğinde (scree plot) de görülmektedir (Grafik 1). Grafikde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum, ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceği izlenimini vermektedir. Öte yandan. grafikte ikinci faktörden sonra da daha az olmakla birlikte ivmeli bir düşüş görülmektedir. Beşinci faktöre kadar azalarak devam eden düşüşün, diğer faktörlerde çok az sapmalarla yatay bir doğrultu izlediği anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, beşinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa olan katkılarının azaldığı görülmektedir.

Tablo 6. Açıklanan Toplam Varyans (Total Variance Explained)

	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			**Karesi alınan yüklerin Toplam Çıkarımı** (Extraction Sums of Squared Loadings)			**Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı** (Rotation Sums of Squared Loadings)		
Madde	**Toplam**	**Varyans %**	**Birikimli %**	**Toplam**	**Varyans %**	**Birikimli %**	**Toplam**	**Varyans %**	**Birikimli %**
1	**5.78**	32.14	32.14	5.78	32.14	32.14	4.28	23.80	23.80
2	**2.42**	13.46	45.60	2.42	13.46	45.60	2.88	16.03	39.84
3	**2.06**	11.47	57.08	2.06	11.47	57.08	2.71	15.10	54.94
4	**1.88**	10.46	67.55	1.88	10.46	67.55	1.90	10.59	65.53
5	**1.07**	5.95	73.51	1.07	5.95	73.51	1.43	7.97	**73.51**
6	.88	4.93	78.45						
7	.83	4.62	83.07						
8	.59	3.29	86.37						
9	.55	3.06	89.43						
10	.37	2.06	91.50						
11	.30	1.70	93.20						
12	.29	1.65	94.86						
13	.28	1.55	96.41						
14	.20	1.13	97.55						
15	.17	.94	98.49						
16	.11	.63	99.13						
17	.09	.52	99.65						
18	.06	.34	100.00						

Faktör analizi sonuçlarına ilişkin özet tabloda da (Tablo 7), beş faktörün 18 maddede açıkladıkları ortak varyansın yaklaşık .54 ile .84 arasında değiştiği gözlenmektedir. Tek faktörlü ölçeklerde varyansın .30 ve daha fazla olması yeterli görülebilirken, çok faktörlü ölçeklerde varyansın daha fazla olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2002, 119). Elde edilen varyans oranları bu ölçeğin çok faktörlü olabileceğinin bir göstergesidir. Maddelerin, faktörlerdeki en yüksek değeri göz önüne alındığında, 7., 14., 15., 16., 17., 18., 21. maddelerin birinci faktörde; 5., 9., 13., 23. maddelerin ikinci faktörde; 6., 22., 25., 26. maddelerin üçüncü faktörde; 8., 19. maddelerin dördüncü faktörde; 10. maddenin ise beşinci faktörde yer aldığı görülmektedir. Yığılmanın, çizgi grafiğinde de görülebildiği gibi, birinci faktörde olduğu anlaşılmaktadır. Önemli görülen bu faktörün, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %23.8'ini açıkladığı; diğer faktörlerin ise sırasıyla % 16.03, %15.10, %10.59, ve %7.97'sini açıkladığı görülmektedir.



Grafik 1: Çizgi grafiği (Scree plot)

Tablo 7. Faktör Analizi Sonuçlarının Özeti (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi)

MaddeNo	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri Bileşenler Matriksi	Döndürme Sonrası Yük Değeri				
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
5	.64	.49	.07	.73	.10	.27	-.14
6	.65	.38	.22	.05	.73	-.22	-.10
7	.76	.67	.60	.32	.23	.09	-.48
8	.77	.44	.36	.05	-.20	.72	.27
9	.60	.33	-.04	.77	.04	-.01	-.06
10	.80	.39	.21	.02	.19	.27	.80
13	.76	.71	.27	.73	.23	.29	-.09
14	.80	.76	.73	.12	.11	.48	-.10
15	.84	.80	.86	.04	.18	.16	.16
16	.77	.73	.83	-.06	.07	.25	.08
17	.76	.80	.78	.33	.15	-.06	.08
18	.77	.77	.70	.47	.06	-.09	.20
19	.67	.26	-.08	.17	.10	.78	.07
21	.54	.35	.66	-.08	-.11	-.27	-.03
22	.77	.39	.04	.24	.80	-.01	-.25
23	.74	.55	.24	.76	-.02	-.05	.30
25	.76	.32	.06	-.14	.77	.16	.33
26	.74	.44	.02	.17	.78	.14	.25

Herhangi bir anketin maddelerine ilişkin uygulanan faktör analizinde, anketin uygunluğunu sınama açısından uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnek Oluşturma Uygunluğu Ölçümü değerinin 0.50'den düşük olmaması gerekir. KMO değeri 1'e yaklaştıkça anketin ölçme uygunluğunun o düzeyde arttığı kabul edilir. Bu çalışmada iletişime ilişkin olarak 18 maddelik anketin KMO değeri 0.64 (Tablo 8) olarak bulunmuştur. Bu durum anket uygunluğunun iyi durumda olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, Barlett'in bütünlük testi, 1574.51 ve anlamlılık düzeyi .00 bulunmuştur. Bu durum, anket maddelerinin ortak faktörler altında toplandığını göstermektedir. Anketin iç tutarlılığı ise Cronbach Alpha= .90 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan bu değerler, yapılan anketin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8. KMO and Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklemin Uygunluğu Ölçümü (KMO -Measure of Sampling Adequacy)			.64
Bartlett Bütünlük Testi (Test of Sphericity)	Chi-Kare	1574.51	
	sd		15
	P		.00

Tablo 9. Faktör Analizi Sonucunda Uygun Görülen Maddeler

Madde no	Faktör yükü
5- Yönetici, aşağıdan yukarıya iletişimi hızlandırır	.73
6- İletişim çoğunlukla yöneticiden öğretmenlere gelen talimat ağırlıklıdır*	.73
7- Öğretmenler zorunlu olmadıkça yönetici ile iletişime girmezler*	.60
8- Yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişimde yüz yüze sözlü iletişim tercih edilmektedir	.72
9- Yönetici öğretmenlerle olan iletişiminde yazılı iletişimi tercih eder*	.77
10- Yönetici ile öğretmenlerin iletişimi karşılıklı saygıya dayalıdır	.80
13- Yönetici ile her istediğimde rahatlıkla görüşebilirim	.73
14- Yönetici, iletişimde dinleme becerisini iyi kullanır	.73
15- Yönetici, öğretmenlerin söylediklerini görünürde dinler görünür ancak gerçekte dinlemez	.86
16- Öğretmenler dertlerini anlatabilmek için defalarca tekrar etmek zorunda kalırlar	.83
17- Yönetici, kendisine iletilen konuları dikkate almaz *	.78
18- Yöneticinin sözleri ile hareketleri tutarlı değildir*	.70
19- İletişimin büyük bir kısmı öğretimle ilgili konuları kapsar	.78
21- Yönetici ile görüşmeden önce randevu alırım*	.66
22- Diğer okullarla etkili iletişim kurabilmekteyiz	.80
23- Öğretmenler arasında işbirliği ve paylaşmaya dayalı bir iletişim vardır	.76
25- Çevre okullarıyla olduğu kadar diğer kurum ve kuruluşlar arasında da etkili bir bilgi alış verişi bulunmaktadır	.77
26- Okulda öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için, her türlü iletişim kanalından yararlanılmaktadır	.78

*Olumsuz maddeler

Sonuç

Yapılan faktör analizi, Sosyal Bilimlerde bir veri toplama aracı olan ölçeğin yapı geçerliliğini incelemede sıklıkla kullanılan açımlayıcı faktör analizidir (Büyüköztürk. 2002,117). Bu çalışma ile, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada, yöneticilerin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alan yazındaki bilgilere, öğretmen ve yöneticilerle yapılan sözlü görüşmelere dayalı olarak, ilk önce 38 maddelik bir madde havuzu geliştirilmiştir. Uzman görüşlerine sunularak, daha sonra 26 maddeye indirilen ölçekle denek görüşleri alındıktan sonra, elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır.

Maddelerin ölçekte tutulmasının ölçütü olarak, faktör yük değerinin 0.45 yada daha yüksek olması temel alınmıştır. Bununla beraber, gerektiği durumlarda bu değerin 0.30'a kadar düşürülebileceği; ayrıca, herhangi bir maddenin faktör yük değerleri arasında 0.10'dan az bir fark bulunduğu durumlarda o maddenin ayırt ediciliğinin az olması nedeniyle çıkartılabileceği ileri sürülmektedir. Bu ölçeğe ilişkin faktör analizinde, faktör yük değerlerinden 0.45'den daha düşük olanları veya birden fazla faktörde 0.45'in üzerinde olan maddeler içinde 0.10'dan daha az farklılık göste-

renleri (1., 2., 3., 4., 11., 12., 20., 24. maddeler) elenmiş ve bu faktörlerde yüksek düzeyde ilişki gösteren 18 madde elde edilmiştir.

Elde edilen 18 maddelik ölçeğe ilişkin, açıklanan toplam varyans tablosu (Tablo 6), K=18 maddenin öz değeri birden büyük olan beş faktör altında toplandığını göstermektedir. Bu beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %Ï74'tür. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan beş faktörün ortak varyanslarının (communalities) ise 0.54 ile 0.84 arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 7). Tek faktörlü ölçeklerde varyansın 0.30'a kadar düşürülebileceği göz önüne alındığında, ulaşılan ortak varyans değerlerinin oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, bu ölçeğin çok faktörlü olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Bununla beraber, beş faktör olarak belirlenen bu ölçekte, maddelerin birinci faktörde yığılma gösterdiği; ve diğer faktörlerde madde sayısının giderek azaldığı; azalan madde sayısına paralel olarak bu faktörlerin ölçeğe ilişkin toplam varyanslarının da azaldığı; ve beşinci faktörün sadece bir maddeyle temsil edildiği de dikkat çekmektedir (Yük değerlerine göre, 7., 14., 15., 16., 17., 18., 21. maddelerin birinci faktörde; 5., 9., 13., 23. maddelerin ikinci faktörde; 6., 22., 25., 26. maddelerin üçüncü faktörde; 8., 19. maddelerin dördüncü faktörde; 10. maddenin ise beşinci faktörde yer almaktadır). Bu sonuç, her ne kadar ölçek 5 faktörlü olarak belirlenmiş olsa da, beşinci faktördeki tek madde çıkarılarak, ölçeğin dört faktörlü olarak uygulanabilmesi sonucunu yaratabilir. Bu durumda, maddelerin taşıdıkları anlam dikkate alınarak, bu faktörlere sırasıyla, *Yöneticinin İlgisi, İletişim Yöntemi, Çevreyle Bütünleşme, Öğretime Odaklaşma,* isimleri verilebilir.

Diğer yandan, maddelerin döndürülme öncesindeki faktör yük değerlerinin yüksek olması; ve tek başına açıkladığı varyansın %73.51 gibi yüksek bir oranı göstermesi; bunun yanında, 1574.51 gibi bir değer ve .00 anlamlılık düzeyi gösteren Barlett'in bütünlük testi sonucuna sahip olması, anket maddelerinin ortak faktör altında toplanabileceğini de göstermektedir. Bu nedenle, bu ölçeğin, 18 maddeden oluşan tek bir genel faktöre sahip bir ölçek olarak kullanılması olanağı da bulunmaktadır.

Herhangi bir ölçeğe ilişkin, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnek Oluşturma Uygunluğu Ölçümü değerinin 0.50'den düşük olmaması gerektiği; ve 1'e yaklaştıkça anketin ölçme uygunluğunun o düzeyde arttığı bilinmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini ölçmeye ilişkin olarak, faktör analizi sonucu elde edilen 18 maddelik aracın, KMO değeri 0.64 (Tablo 8) olarak bulunmuştur. Bu durum anket uygunluğunun iyi durumda olduğunu göstermektedir. Anketin iç tutarlılığı ise Cronbach Alpha= .90 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan bu değerler, aşağıda verilen (Tablo 9) 18 maddeden oluşan, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğini ölçmeye yönelik ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Balcı, A (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.**

Bursalıoğlu, Z (1982). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.

Büyüköztürk, Ş (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Can, H. (1992), **Organizasyon ve Yönetim,** Adım Yayıncılık, Ankara.

Çelik, V. (1999). **Eğitimsel Liderlik**, Pegem Yayınları, Ankara.

Ergun, T., Aykun, P. (1978). **Kamu Yönetimine Giriş,** TODAİE Yayını, Ankara.

Garavan, T.N., Heraty, N., and Barnicle, B. (23.04.2005) "Human Resource

Development Literature, Issues, Priorities and Dilemmas", **Journal of European Industrial Training,** 169-179.

Giannantonio, C.M. (2002). "Executives Insights Into HR Practices and Education" **Human Resource Management Review,** Vol. 12, Issue 4, pg. 491-511.

Gordon, T. (1997). (Çev: Birsen Özkan) **Etkili Liderlik Eğitimi,** Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Gürgen, H. (1997). **Örgütlerde İletişim Kalitesi**, Der Yayınları, İstanbul.

Gudykunst, W. B. (1995). "Anxiety/uncertainty Management (aum) Theory: Current Status", **Intercultural Communication Theory** (Ed.by R. Wiseman), pp. 8-58.Thousand Oaks, CA: Sage.

Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler**, Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara.

Kline, P. (1994). **An Easy Guide to Factor Analysis**. London: Routledge Inc.

Martell, K., Carroll, S.J. and Gupta, A.K.(1992), "What Executive Human Resource Management Practices Are Most Effective When Innovativeness Requirements Are High?", in Gomez-Mejia and Lawless, M.W. (Eds), **Advances in Global High-Technology Management**, Vol. 1, JAL Press, Greenwich, CT, pp. 3-30.

Mattelart, A. & Mattelart, M. (1998). **Theories of Communication: A Short Introduction.** London: Sage Publications.

Swain, P. "Organisational Learning: Developing Leaders To Deal With Continuous Change –A Strategic Human Resource Perspective" **The Learning Organization.** Vol. 6, No. 1, pp.30-37, 1999.

Weiss, D.H. (1993). **Başarılı Ekip Oluşturma** Çev. Erhan Tuskan. Rota Yayınları, İstanbul.

Yong, T.C. (2000) "High –Performance Human Resource Strategies In Learning Schools", **The Learning Organization",** Vol. 7, Iss. 1, pg. 32.

Ek-1 Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğine İlişkin Faktör Analizi Yapılması Amacıyla Uygulanan Anket

---

İnsan Kaynakları Yönetimi Çerçevesinde, Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililikleri

-Anket-

Sayın meslektaşım,

Bilginin, kişilerin ve toplumların gelişmesinde anahtar rol oynadığı çağımızda, dikkatler, bilgiyi temin eden, kullanan ve üreten insana çevrilmiş bulunmaktadır. Toplumlar ve örgütler, insan kaynağından en etkili şekilde yararlanabilmek amacıyla, özellikle eğitim alanında görev yapan kişilerin bilgi ve becerisini geliştirerek, etkili eğitimi gerçekleştirmenin yollarını aramaktadırlar. Okulların birer öğrenen örgüt haline gelebilmesinde, okul yöneticiliğinin birinci derecede önem taşıdığı kabul edilmektedir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin etkili iletişimi gerçekleştirmedeki becerileri büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma, insan kaynakları yönetimi çerçevesinde, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilecektir. Aşağıda verilen anket maddelerine vereceğiniz içtenlikli yanıtlar bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde önemli katkı sağlayacaktır. Çok değerli ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Yrd.Doç.Dr. Fatma Özmen

ve

Arş. Gör. Sinan Yörük

Bölüm I

Aşağıda belirtilen seçeneklerden size uygun olanını ekteki cevap anahtarına işaretleyerek belirtiniz, lütfen.

Unvanınız: A)Öğretmen B)Müdür Yardımcısı C)Müdür

Bölüm II

Aşağıda, okul yöneticisinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin anket maddeleri yer almaktadır. Bu maddelerdeki ifadelere katılma düzeyinizi, ekteki cevap anahtarı üzerinde, ***A) Tamamen Katılıyorum, B) Katılıyorum, C) Kısmen Katılıyorum, D) Katılmıyorum, E) Hiç katılmıyorum*** seçeneklerinden uygun gördüğünüz birini işaretleyerek belirtiniz, lütfen.

1. Yönetici, öğretmenler toplantısında öğretmenlere söz hakkı verir
2. Yönetici, öğretmenlerle olan iletişiminde beden dilini iyi kullanır
3. Yönetici, öğretmenlere karşı konuşmalarında dengeli, uygun ve açık bir dil kullanır
4. Yönetici, iletişim engellerinin kaldırılmasına çalışır
5. Yönetici, aşağıdan yukarıya iletişimi hızlandırır

6. İletişim çoğunlukla yöneticiden öğretmenlere gelen talimat ağırlıklıdır*
7. Öğretmenler zorunlu olmadıkça yönetici ile iletişime girmezler*
8. Yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişimde yüz yüze sözlü iletişim tercih edilmektedir
9. Yönetici öğretmenlerle olan iletişiminde yazılı iletişimi tercih eder*
10. Yönetici ve öğretmenlerin iletişimi karşılıklı saygıya dayalıdır
11. Yöneticinin öğretmenlerle olan iletişimi, öğretmenler üzerinde üstünlük kurma eğilimindedir*
12. Yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişim işbirliği ve paylaşma temeline dayanır
13. Yönetici ile her istediğimde rahatlıkla görüşebilirim.
14. Yönetici iletişimde dinleme becerisini iyi kullanır.
15. Yönetici öğretmenlerin söylediklerini görünürde dinler gözükür ancak gerçekte dinlemez*
16. Öğretmenler dertlerini anlatabilmek için defalarca tekrar etmek zorunda kalırlar*
17. Yönetici kendisine iletilen konuları dikkate almaz.*
18. Yöneticinin sözleri ile hareketleri tutarlı değildir*
19. İletişimin büyük bir kısmı öğretimle ilgili konuları kapsar
20. Yönetici ile iletişim daha çok öğretimle ilgili olmayan konularda kimin ne yaptığıyla ilgilidir*
21. Yönetici ile görüşmeden önce randevu alırım*
22. Diğer okullarla etkili iletişim kurabilmekteyiz
23. Öğretmenler arasında işbirliği ve paylaşmaya dayalı bir iletişim vardır
24. Yönetici dinlemekten çok konuşmayı sever*
25. Çevre okullarıyla olduğu kadar diğer kurum ve kuruluşlar arasında da etkili bir bilgi alış verişi bulunmaktadır
26. Okulda öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için, her türlü iletişim kanalından yararlanılmaktadır.

---

* Olumsuz anlam taşıyan maddeler

THE DEVELOPMENT OF THE SCALE TOWARDS EFFECTIVENESS OF SCHOOL PRINCIPALS IN COMMUNICATION PROCESS*

Fatma ÖZMEN**
Sinan YÖRÜK***

Abstract

In this study, to determine the effectiveness of the school principals in the process of communication, related to the professional development of teachers, a scale was aimed to be developed on the basis of educators' views. For this, initially 38 five point rating scale Likert type items conveying negative and positive connotations were developed using the review of literature and implications held through the interviews realized with the educators in the primary and secondary schools. Later, according to the thoughts of professionals, some of the items were removed and as a result 26 items were obtained. There are five educational districts in the city of Elazig, and a primary school was chosen randomly from each district and the instrument was conducted to the educators working at these schools. As total, 132 participants replied the scale. The scale has one factor and it measures the effectiveness of schools principals during communication process, for the profesisonal growth of teachers.

Key Words: Communication, instrument, validity, reliability, school principals

* This research is supported by Fırat University The Unit of Scientific Researches Projects (FÜBAP)

** Fırat University, Faculty of Technical Education, Lecturer
*** Fırat University, Faculty of Technical Education, Research Assistant

YÜKSEK ÖĞRETİMDE KALİTE İYİLEŞTİRME SÜRECİNDE ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİNİN ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

İhsan KAYA*
Orhan ENGİN**

Özet

Yüksek öğretimde kalite iyileştirme sürecinde yapılacak olan iki temel faaliyet vardır. Bunlar, eğitim programlarının akreditasyonunu sağlamak ve eğitim sürecinin çıktılarının nitelik ve niceliğini artırmaktır. Yüksek öğretim kurumlarında temel çıktı, eğitim almış ve programı başarıyla tamamlamış mezunlardır. Bu çalışmada, yüksek öğretim sisteminin çıktılarından olan öğrencilerin, eğitim sürecinde almış oldukları derslerdeki memnuniyet düzeyinin belirlenmesi için bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, lisans ve yüksek lisans düzeyinde ders alan öğrenciler üzerinde, toplam 6 ders için, 26 sorudan oluşan bir anket yardımı ile 269 öğrenciye sorular yöneltilerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar SPSS 12.0 paket programı yardımı ile değerlendirilerek öğrencilerin ortalama memnuniyet puanları çıkartılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yüksek öğretim, kalite iyileştirme, öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi

Giriş

Yüksek öğretim kurumlarında kalite iyileştirme sürecinde ilk yapılacak faaliyet, akreditasyonun sağlanmasıdır. Küreselleşen bir dünyada, Avrupa birliğine tam üyelik sürecinde hızla yol alan ülkemizde, yüksek öğretim kurumlarının akredite olması kaçınılmazdır. Eğitimde akreditasyon, minimum standartların karşılandığı bir kalite güvence sistemi olarak da kabul edilebilir (Anonymous, 2001).

Kalite iyileştirme sürecinin bir diğer adımı, eğitim kurumu çıktılarının nitelik ve niceliğinin artırılmasıdır. Çıktıların değerlendirilmesi ayrıca akreditasyon sürecinin temel ölçütlerinden biridir. Çıktının kalitesi, proses sürecindeki kalite düzeyine bağlıdır.

Yüksek öğretim kurumları, birçok paydaşlarını tatmin etmek durumundadır. Bunlar, öğrenciler ve aileleri, toplum, mezunları istihdam eden üretim ve hizmet işletmeleri, devlet ve ilgili kurumları, yerel yönetimler ve üniversitelerin kendi personelidir (Politis vd., 2004). Bu paydaşların her birinin yüksek öğretim kurumlarından

* Araştırma Görevlisi; İTÜ İşletme Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü (Sorumlu Yazar)
** Yard. Doç. Dr.; Selçuk Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü

beklentileri birbirinden farklıdır. Üniversitelerin doğrudan müşterileri, öğrenciler ve iş dünyasıdır (Emery vd., 2001).

Toplumların refah düzeylerinin iyileştirilmesinde üniversitelerin önemli bir rolü vardır. Üniversiteler, insan kaynakları yetiştirdiğinden ülkeler için önemlidir (Ansari, 2002).

Üniversitelerin sağladığı hizmet kalitesi tüm sektörlerin kalitesini etkileyen temel faktörlerden biridir. Mamul/Hizmet üreten diğer pek çok sektörün ürünlerindeki kalitesizlik sadece o sektör veya ürünlerinin girdi olduğu diğer sektörleri belirli ve kısa sürelerle etkiler. Ancak eğitimdeki kalitesizliğin etkisi, tüm sektörler üzerinde çok daha uzun süreli, zincirleme ilişkilerle yüzyıllara varan zaman dilimleri içinde geçerlidir (Anonymous, 2004).

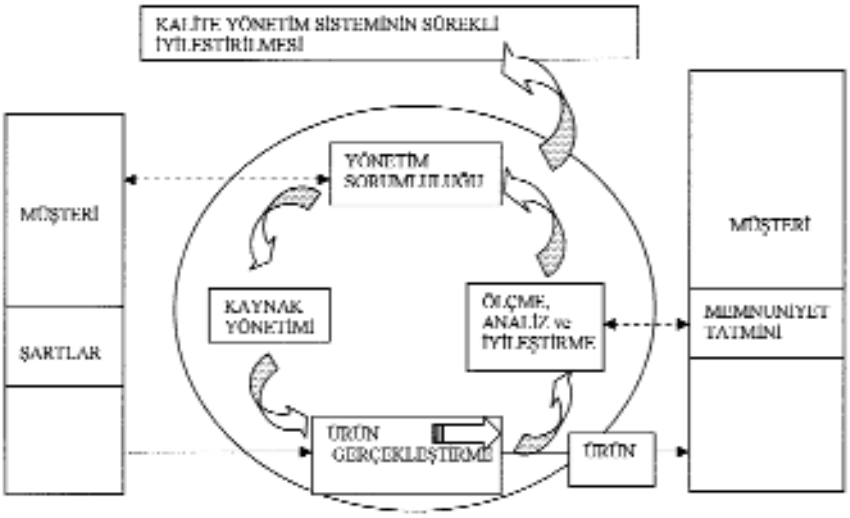
Yüksek öğretimde proses süreci, eğitim döneminde alınan dersler, yapılan projeler ile değerlendirilmelidir. Ders ve projelerde, öğrencilerin memnuniyet düzeyleri, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen bir parametredir. Bu çalışmada da öğrenci memnuniyetinin ölçülmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilere, dersin beklentileri karşılama düzeyi, dersin verimi, öğretim elemanının değerlendirilmesini içeren toplam 26 soru yönetilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde, öğrenci memnuniyetinin ölçülmesinin, eğitim kalitesinin artırılmasındaki rolü sunulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve dördüncü bölümde de araştırmanın sonuçları tartışılmıştır.

1. Eğitim Sisteminde Kalite İyileştirme Sürecinde Öğrenci Memnuniyeti Analizi

Hizmet sektörü içerisinde yer alan eğitim sisteminde, kalite iyileştirme sürecinde, öğrenci memnuniyetinin sağlanması gerekir. Eğitim sisteminin müşterilerinden biri de öğrenciler olduğundan, kalite yönetim sistemi olarak değerlendirildiğinde, müşteri memnuniyetinin sağlanması, sürekli iyileştirme için önemlidir. ISO 9001:2000 Kalite yönetim sisteminde müşteri memnuniyetinin sağlanmasına yönelik proses süreci Şekil 1'de sunulmuştur (Anonymous, 2000).

Şekil 1'de de görüleceği gibi, kalite yönetim sisteminin sürekli iyileştirme faaliyetlerinin temel çıktılarından biri de müşteri memnuniyetinin artırılmasıdır. Eğitim sisteminin müşterileri öğrenciler olduğundan, memnuniyetlerinin sürekli iyileştirilmesi kaçınılmazdır.

Öğrencilerin eğitim sisteminde tatmin edilmesi, aynı zaman da akademik performansın ölçülmesindeki en önemli faktörlerden biridir (Brown, 2001). Yüksek öğretimde kalite sürecinde öğrenciler, eğitim sisteminin odak noktasını oluştururlar. Çünkü öğrenciler yüksek öğretim kurumunun ilk müşterileridir.



Şekil 1. Proses Tabanlı Kalite Yönetim Sistemi Modeli

Günümüzde hizmet işletmeleri için müşteri memnuniyeti ulusal bazda yapılmaktadır. Müşteri memnuniyeti ile ilgili ilk çalışmalar, İsviçre, Almanya ve Amerika Birleşik Devletlerinde yapılmıştır. Avrupa birliği, 1998 yılından beri karşılaştırmalı ulusal müşteri tatmin indekslerini, haberleşme, süper marketler gibi farklı hizmet sektörlerinde çıkartmaktadır (ECSI, 1999).

Avrupa Birliği ve Amerika Birleşik Devletlerinde yüksek öğretimde sürekli iyileştirmeyi sağlayacak çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde bu amaç için Akademik Kalite Konsorsiyumu oluşturulmuştur.

2. Yüksek Öğretimde Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi

Bu çalışmada, yüksek öğretimde eğitim hizmeti veren bir bölümde, kalite iyileştirme sürecinde öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi ve yüksek öğretim kurumlarında öğrenci memnuniyetine etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi için anket tekniği kullanılmıştır. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilere toplam 6 farklı derste, dönem sonunda, genel sınavlardan önce, 26 sorudan oluşan bir değerlendirme anketi verilmiştir. Öğrencilerden, dersi, öğretim elemanını, öğretim elemanının uyguladığı sınav sitemini, dönem içerisinde verilen projeleri ve yardımcı öğretim elemanını, 1 ile 10 aralığında puan vererek değerlendirmesi istenmiştir. Puan sistemine ait ölçek Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. **Araştırmada Kullanılan Anket Ölçeği**

ÇOK YETERSİZ	YETERSİZ	ORTA	İYİ	MÜKEMMEL
1–2	3–4	5–6	7–8	9–10

Anket sonucunda elde edilen veriler SPSS 12.0 paket programı yardımı ile değerlendirilerek her bir sorudaki memnuniyet düzeyinin ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri çıkartılmıştır.

2.1.Araştırmanın Bulguları

Araştırmaya, bölümdeki üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yüksek lisans ders aşamasında olan öğrenciler katılmıştır. Araştırma yapılan dersler, bölümde dönemlik olarak verilen meslek derslerinden seçilmiştir. Öğrencilere yöneltilen toplam 26 soru aşağıda 12 ana başlık halinde özet olarak sunulmuştur.

Öğrencilerin anketi cevaplarken birbirlerinden etkilenip/etkilenmediklerinin belirlenebilmesi ve dersler arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için "Korelâsyon Matrisleri" oluşturulmuş ve anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Korelâsyon matrisleri ile ilgili tablolar çok geniş olduğunda çalışma içerisinde sunulmamıştır.

Öğrencilerden ilk olarak dersin beklentilerini karşılama düzeyleri ile dersin verimi konusunda değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin ders ile ilgili değerlendirmelerinden elde edilen puanlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Derslerin Beklentileri Karşılama Düzeyi ve Verimi

	Dersler	Dersin Beklentileri Karşılama Düzeyi		Dersin Verimi	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Lisans	Üretim Planlama-I	6,68	1,91	7,45	1,88
	Üretim Planlama-II	**7,56**	**1,53**	**7,86**	**1,39**
	Kalite Kontrol	6,76	1,56	7,41	1,49
	Yöneylem Araştırması-II	6,57	1,86	7,30	2,07
Yüksek Lisans	Yöneylem Araştırması	6,69	2,29	7,15	1,71
	Maliyet İyileştirme	**8,95**	**1,14**	**8,95**	**1,22**
	Kalite Kontrol	7,38	1,55	7,42	1,13
	Üretim Sistemleri	7,26	1,53	7,42	1,62

Tablo 2'de de görüleceği gibi, lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin, "Dersin beklentileri karşılama düzeyi" orta puanda, yüksek lisans öğrencilerinin ise iyi puanda olduğu gözlenmiştir. Lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin "Dersin Verimi" ile ilgili puanlarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde ders alan öğrencilere dönem başında dersin amacı ve pratikte kullanım süreci konusunda detaylı bilgi verilmesi, dersin beklentileri karşılama düzeyini arttıracağı düşünülmektedir. Öğrencilerin beklentileri ile dersin amacı örtüşmediğinden beklenti puanı orta düzeyde kalmıştır. Yüksek lisans yapan öğrenciler, iş hayatı içerisinde olduklarından dolayı derslerin beklentilerini karşılama puanı genelde iyi düzeyde çıkmıştır. Derslerin verimleri incelendiğinde genelde iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir. Maliyet İyileştirme Teknikleri dersinde, iş hayatından

somut örnekler ile uygulama yapılması, memnuniyet düzeyi ile ders veriminin mükemmele yakın çıkmasını sağlamıştır. Eğitimde kalitenin iyileştirilmesi sürecinde, öğrencilerin beklenti düzeyleri ile derslerin verimlerinin mükemmel düzeye çıkartılması yararlı olacaktır.

Öğretim elemanının dersi anlatmasının yeterliliği, teorik ve mesleki bilgileri örnekler ile ifade etmesi ve ders işleme saatlerine uyumu ile ilgili öğrencilerin değerlendirmeleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretim Elemanın Yeterliliği

	Dersler	Öğretim Elemanını Ders Anlatma Yeterliliği		Teorik ve Mesleki Bilgileri Öğneklerle İfate Etmesi		Ders İşleme Saatlerine Uyma	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Lisans	Üretim Planlama-I	7,90	1,68	7,95	1,90	9,90	0,36
	Üretim Planlama-II	**8,53**	**1,40**	**8,16**	**1,14**	**9,54**	**0,79**
	Kalite Kontrol	7,94	1,70	8,25	1,66	9,02	1,28
	Yöneylem Araştırması-II	8,07	1,88	7,70	2,17	9,65	0,69
Yüksek Lisans	Yöneylem Araştır.	8,11	1,14	9,26	1,00	8,96	1,82
	Maliyet İyileştirme	**9,39**	**0,94**	**9,86**	**0,34**	**9,95**	**0,21**
	Kalite Kontrol	8,34	1,23	9,61	0,57	9,03	1,96
	Üretim Sistemleri	8,34	1,54	9,46	0,76	9,30	1,12

Tablo 3'teki verilere göre, öğretim elemanının ders anlatma yeterliliğinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Kalite iyileştirme sürecinde ders anlatma düzeyinin mükemmel duruma getirilmesi uygun olur. Teorik ve mesleki bilgileri örneklerle ifade etme düzeyi, lisans dersleri için iyi seviyede olmasına karşılık yüksek lisans derslerinde mükemmel düzeyde çıkmıştır. Öğretim elemanın ders işleme saatlerine riayet etmesi de hem lisans ve hem de yüksek lisans dersleri için mükemmel düzeyde çıkmıştır. Öğretim elemanlarının bilimsel araştırmalar ile birlikte temel faaliyetlerinden biride ders vermek olduğundan, ders anlatma yeterlilikleri ile teorik ve mesleki bilgilerinin güncel ve öğrencileri tatmin edecek düzeyde olması kaçınılmazdır.

Öğretim elemanının öğrenciye karşı tutum ve davranışları, öğrenciye değer vermesi ve sınıf içi iletişim düzeyi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretim Elemanın Öğrenciye Karşı Davranışları, Öğrenciye Değer Vermesi Ve İletişimi

	Dersler	Öğretim Elemanının Öğrenciye Karış Tutumu		Öğretim Elemanlarının Öğrenciye Değer Vermesi		Öğretim Elemanının Sınıf İçi İletişim Düzeyi	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Lisans	Üretim Planlama-I	8,97	1,54	8,84	1,47	8,04	1,94
	Üretim Planlama-II	**8,80**	**1,51**	**9,34**	**1,01**	**8,55**	**1,26**
	Kalite Kontrol	8,74	1,63	8,66	1,56	8,10	1,58
	Yöneylem Araştırması-II	8,50	1,96	8,67	2,05	8,25	1,62
Yüksek Lisans	Yöneylem Araştırması	8,23	1,33	9,76	0,51	9,23	1,03
	Maliyet İyileştirme	**9,26**	**1,09**	**9,91**	**0,28**	**9,73**	**0,75**
	Kalite Kontrol	8,61	1,09	9,88	0,43	9,30	0,73
	Üretim Sistemleri	8,76	1,10	8,76	1,10	9,19	1,09

Tablo 4'teki puanlar gözlemlendiğinde, öğretim elemanının öğrencilere karşı tutumunun genelde iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Kalite sürecinde tutum ve davranışların mükemmel olarak iyileştirilmesi gerekir. Öğretim elemanının öğrenciye değer vermesi ve sınıf içi iletişim düzeyi ortalama olarak mükemmel çıkmıştır. Öğretim elemanının sınıf içi iletişim düzeyi, lisans öğrencileri için iyi, yüksek lisans öğrencileri için de mükemmel düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Öğretim elemanının anlatmış olduğu teorik bilgilerin sınav ile değerlendirilmesi ve lisans düzeyindeki projelerin verimi ile ilgili elde edilen puanlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Lisans Düzeyinde Sınavlar ve Projelerin Değerlendirilmesi

	Dersler	Sınav Sorularının Ders içeriğine Uygun Olması		Öğretim Elemanlarının Sınavları Değerlendirmesi		Dönem Projesinin Faydalı Olduğunun Değerlendirmesi	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Lisans	Üretim Planlama-I	8,09	2,05	7,38	2,04	4,93	2,35
	Üretim Planlama-II	8,48	1,45	**8,66**	**1,39**	**6,29**	**2,62**
	Kalite Kontrol	7,15	2,12	6,54	2,32	5,87	2,43
	Yöneylem Araştırması-II	**8,67**	**1,54**	8,32	1,67	6,00	3,09

Yüksek lisans düzeyinde öğretim gören öğrenciler için yönetmenlik gereği ara sınavlar yapılmadığından, Tablo 5 sadece lisans düzeyindeki öğrenciler için düzenlenmiştir. Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, sınav sorularının ders içeriğini yansıtma düzeyinin iyi olduğu görülmektedir. Ders içeriklerine uygun sınav sorularının hazırlanması, öğrencilerin dersteki başarı düzeylerini ve motivasyonunu artıracaktır.

Öğretim elemanının sınavları değerlendirme puanının orta ile iyi aralığında değiştiği belirlenmiştir. Öğretim elemanının sınav sonunda soruların cevap anahtarını öğrencilere ilan etmesi, öğrencilerin eksik ve hatalarını görmesini sağlayacak, dersin kalitesini iyileştirilmesine ve öğrencinin derse olan ilgisi artıracaktır.

Öğrenciler dönem projelerinin pek yararlı olmadığını düşünmektedirler. Dönem içerisinde öğrencilere uygulamaya yönelik verilen projelerin yararları konusunda öğrenciler yeteri kadar bilgilendirilmediği için projelerin faydalı olma puanları yetersiz ve orta düzeyde kaldığı tahmin edilmektedir. Derslerin uygulama projesi destekli verilmesi ve projenin sağlayacağı faydaların, öğrencileri tatmin edecek şekilde, izah edilmesi öğrencilerin memnuniyet düzeyini artıracak ve daha verimli projelerin ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır.

Anketin ne kadar yararlı olduğu konusunda öğrencilere bir soru yönlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmanın Yararlılık Düzeyinin Belirlenmesi

	Dersler	Araştırmanın Yararlılık Düzeyi	
		Ortalama	Standart Sapma
Lisans	Üretim Planlama-I	7,22	2,27
	Üretim Planlama-II	**7,23**	**2,27**
	Kalite Kontrol	6,75	2,88
	Yöneylem Araştırması-II	6,75	2,08
Yüksek Lisans	Yöneylem Araştırması	7,88	2,33
	Maliyet İyileştirme	**9,25**	**1,55**
	Kalite Kontrol	7,61	2,35
	Üretim Sistemleri	7,57	2,28

Tablo 6'da görüleceği gibi, genel olarak araştırmanın yararlılık düzeyi, iyi seviyede çıkmıştır. Öğrencilere bu tür araştırmaların sonucunda sürekli iyileştirme faaliyetlerinin başlatıldığı ve elde edilen sonuçlara göre düzeltici-önleyici süreçlerin uygulandığı gösterilmelidir. Öğrenci merkezli bir öğretim sistemi, derslerin kalite düzeyini artıracaktır.

Tablo 7'de, lisans programı çerçevesinde yürütülmekte olan derslerin gelecek dönemlerde daha verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilere sorulan, dersi daha verimli bir konuma getirmek için nelerin yapılabileceğine ilişkin sorulan soruya verilen cevaplar sunulmuştur.

Tablo 7. Dersi Daha Verimli Yapabilmek İçin Ne Yapılmalı?

Faktörler	Dersler			
	Üretim Planlama-I %	Üretim Planlama-II %	Yöneylem Araştırması-II %	Kalite Kontrol %
Ders Mevcut Hali ile Yeterince Verimli	45,5	48,8	46,2	41,4
Ders Bilgisayar Ortamında Slâytlar Yardımı ile Anlatılmalı	14,5	7,3	7,7	23,9
Öğrenciler Haftalık Olarak Ders Anlatmalı	3,6	9,8	7,7	13,0
Proje Sayısı Artırılmalı	27,3	34,1	20,5	17,4
Ders Farklı Bir Öğretim Elemanı Tarafından Verilmeli	3,6	0	17,9	0
Cevap Verilmemiş	5,5	0	0	4,3
TOPLAM	**100**	**100**	**100**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak dersin mevcut hali ile yeterince verimli olduğunu düşünmektedirler. Zaten daha önce belirtilen "dersin beklentilerinizi karşılama düzeyi" ve "ders ne kadar verimli?" sorularına verilen cevabında genel olarak iyi düzeyde olmasının doğal bir sonucu olarak, öğrencilerin büyük bir kesimi dersin genel olarak yeterince verimli olduğunu düşünmektedirler. Araştırma sırasında dikkat çeken en önemli noktalardan biri de, öğrencilerin ders kapsamında yürütülen projeleri çok faydalı buldukları ve proje sayısının arttırılması sonucunda ders veriminin de artacak olmasıdır. Tablo 7 dikkate alınarak gelecek dönemlerde proje sayısının arttırılması ve imkânlar dâhilinde dersin slâyt sunumları ile desteklenmesinin dersin verimini arttıracağı belirlenmiştir.

Sonuç

Yapılan bu araştırmada, öğrencilerin derslerdeki memnuniyet düzeyinin genelde orta ve iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir. Yüksek lisans düzeyinde ders alan öğrencilerin, iş hayatı içerisinde olmaları nedeni ile almış oldukları derslerin uygulaması konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları gözlenmiş ve buna bağlı olarak da memnuniyet düzeylerinin lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin, "Dersin beklentileri karşılama düzeyi" ve "Dersin verimi" konusundaki memnuniyet düzeylerinin yüksek olması, öğretim elemanını değerlendirmedeki memnuniyet düzeyi üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Örneğin "Maliyet iyileştirme teknikleri" dersindeki beklenti düzeyleri ve ders verimi puanının yüksek olması diğer sorulara verilen puanlarında yüksek olduğu sonucunu getirmiştir.

Araştırma sonucunda, bazı derslerde yürütülmekte olana uygulama projelerinin çok önemli avantajlarının olduğu ve gelecek dönemlerde proje sayısının arttırılmasının dersin verimini arttıracağı tespit edilmiştir. Aynı zamanda imkânlar dâhilinde dersin slâyt sunumları ile desteklenmesinin dersin verimini arttıracağı belirlenmiştir.

Yüksek öğretimde, öğrenci memnuniyetinin sağlanıp sürekli iyileştirilmesi, eğitim ve öğretimin kalitesini artıracaktır. Öğrenci memnuniyeti arttıkça kaynaklar daha etkin kullanılmış ve israflar ortadan kaldırılmış olacaktır. Memnun öğrenci, başarılı öğretim elemanlarının ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Memnun öğrenci, öğretim elemanları ve eğitim sisteminin başarısını artıracaktır. Eğitim sürecinde elde edilen başarı ailelere, sanayiye ve bütün topluma yansıyacaktır. Daha müreffeh bir Türkiye parlak bir gelecek için eğitim ve öğretimin sürecinin kalitesini artırmak zorundayız.

Kaynakça

Ansari, W., (2002). "Student Nurse Satisfaction on Levels With Their Courses: Part I Effects of Demographic Variables", **Nurse Education Today**, 22, 159-170.

Anonymous, (2000). "TS EN ISO 9001:2000", **Kalite Yönetim Sistemleri Standardı**. Ankara, TSE.

Anonymous, (2001). **Uludağ Üniversitesi Akreditasyon El Kitabı**, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa

http://www.tubitak.gov.tr/btpd/btspd/platform/akred/ek3.html, "Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımları ve ABD Örnekleri", , , Anonymous,(2004). Tarih: 15 Mart 2006

Brown, W., O., (2001). "Sources of Funds and Qualityu effects in Higher Education", **Economics of Education Review**, 20, 289-295.

ECSI, (1999). "Pilot Survey Manual", **ECSI Document**, No:12.

Emery, C., Kramer, T., Tian, R., (2001) "Customers vs. Products Adopting an Effective Approach to Business Students", **Quality Assurance in Education**, 9, 2, 110-115.

Politis, Y., Siskos, Y., (2004). "Multicriteria Methodology For the Evaluation of Greek Engineering Department", **European Journal of Operations Research**, 156, 223-240.

A RESEARCH ON MEASURING STUDENT SATISFACTION LEVEL FOR QUALITY OF EDUCATION IMPROVING IN HIGHER EDUCATION SYSTEM

İhsan KAYA*
Orhan ENGİN**

Abstract

There are two main activities to improve quality of education in higher education systems. Firstly, education programs can be accredited, and secondly, the quality of education process can be improved. A person who graduates from Higher Education System is main output of Higher Education Sytem. In this study, the research presents to determine the satisfaction level of students' lesson which has been taken during education period. This research contains a questionnaire which consists of 26 questions and it was applied 269 students for six lessons. Results of this questionnaire were analyzed aid of SPSS 12.0 and avarage marks of students' satisfaction level were determined.

Key Words: Higher education, quality improvement, measurement of student satisfaction level

* Research Assistant; ITU Faculty of Business Administration Department of Industrial Engineering
** Assist. Prof. Dr.; Selçuk University, Department of Industrial Engineering

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOCUK EDEBİYATINA VE ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Hasan BAĞCI*

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını belirlemek için hazırlanan ve 35 maddeden oluşan Çocuk Edebiyatı Tutum Ölçeği, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinden 180'ine 2004-2005 öğretim yılında uygulanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları genelde olumludur. Elde edilen bulgular; cinsiyete, öğretim türüne ve ders başarı puanlarına göre üç boyutta değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının cinsiyete ve öğretim türüne göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının çocuk edebiyatı dersi başarı puanlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, çocuk edebiyatı, tutum ölçeği, cinsiyet, öğretim türü, başarı puanı

Giriş

Millî kültürün taşıyıcısı ve bireyler arasındaki iletişimi sağlayan dil, günlük hayatımızın da önemli bir parçasıdır. Çevremizdeki varlıkları, olayları, durumları; anne ve babamızdan, diğer aile büyüklerimizden ve arkadaş çevremizden öğrendiğimiz ana dilimizin yardımıyla kavrayabiliriz. *"Gerek bireysel ve gerekse sosyal bakımdan kişiliğin dengeli olarak gelişmesinde ana dilinin büyük payı bulunmaktadır."* (Kavcar; 1987, 261-273). Çünkü ana dili, *"İnsanın bilinç altına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir."* (Aksan, 1975, 426).

Dilin taşıdığı bu büyük önem, ana dili öğretimine ne kadar önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bilhassa batı ülkelerinin ana dili eğitimine gösterdikleri önemden hareketle biz de gençlerimize dilimizi en iyi ve en doğru şekilde öğretmeliyiz. Bunu başarabiliyor muyuz? Özbay'a göre (2003, 3) *"Bu soruya olumlu cevap vermek pek mümkün değildir."* .

* Arş Gör.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Günümüz örgün eğitim kurumlarında ana dili öğretimi ilköğretimde "Türkçe"; liselerde "Türk Dili ve Edebiyatı" dersleri adı altında yapılmaktadır.

Türkçe ve edebiyat derslerinin ilk ve orta öğretim öğrencileri tarafından giderek istenmeyen, önemini kaybeden, hafife alınan ve arzulanma değerini yitiren derslerden olmaya başladığı hem öğretmenler hem araştırmacılar hem de duyarlı veliler tarafından gözlenmektedir.

Pek çok öğrenci Türkçe ve edebiyat derslerini kuru bilgilerin aktarıldığı gereksiz dersler olarak kabul etmektedir. Bu yüzden öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe ve edebiyat derslerine karşı ilgisiz kalmakta, bu derslerden çekinmekte ve bunun sonucu olarak da başarısız olmaktadır. Bu olumsuz durumların ortaya çıkmasında ders öğreticilerinin de sorumluluğunun bulunduğu bir gerçektir.

Hiç kuşkusuz eğitimin felsefi ve toplumsal hedeflerinin gerçekleştirilmesindeki en önemli rolü öğretmenler üstlenmişlerdir. *"Hiçbir ileri eğitim sistemi yoktur ki, öğretmeni yetersiz, kalitesiz; kendisi yeterli, kaliteli ve ileri olsun."* (Aydın, 1995, 23).

Kaliteli insan gücünün önemini bilen gelişmiş ülkeler gerekli ve nitelikli öğretim kadrolarına kavuşmak için her türlü önleme başvurmuş ve hiçbir özveriden kaçınmayarak öğretmen yetiştirme sistemlerini geliştirmişlerdir. (Saraç, 2002, 29).

"Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işleyip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Dolayısıyla "Bir okul ancak öğretmenleri kadar iyidir." denilebilir. Bu nedenle öğretmen, yaşama biçiminin temelini oluşturan anlayış, tutum ve idealleri geliştirmek için olumlu hizmetler yapma konusunda durumu en uygun öğe konumundadır." (Büyükkaradeniz vd., 1998, 255).

Çocuğun eğitiminde aileden sonra en önemli unsur olan okullarda öğretmenlerin, öğrencilerin derse karşı olumlu yönde tutum geliştirmesinde büyük payı vardır. Dersine karşı olumlu tutuma sahip olmayan bir öğretmenin, öğrencilerine de o derse karşı olumlu tutum kazandırması beklenemez. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının olumlu tutumlarını öğretmenlik eğitimleri sırasında verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Çünkü öğretmen adaylarının eğitim sıralarında oluşturacakları tavırlar, onların öğretmenlikleri boyunca mesleğe verecekleri önem ile uygulayacakları öğretme tekniklerini belirlemede çok önemli yer tutacaktır. Dolayısıyla bu tavırlar, öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olacak ve tutumlarının oluşmasına yön verecektir. (Saraç, 2002, 29). Bu yüzden öğretmen adaylarının derslere yönelik tutum ve davranışlarının gözlenip ölçülmesi ve onlara istenilen olumlu tavırların öğretmen eğitimi sırasında kazandırılması gerekmektedir.

Türkçe öğretiminin bir parçası olan ve öğrencilerinin yaş guruplarına ve seviyelerine uygun olarak edebî değer taşıyan eserleri kapsayan çocuk edebiyatı ürünlerine ve bu eserlerin işlendiği çocuk edebiyatı dersine karşı Türkçe öğretmeni adaylarının tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Çocuğun ana dilinin gelişmesine katkıda bulunan, onu bir takım etkinliklere teşvik eden ve güzel sanatların bir dalı olan edebiyat; *"Düşünce, duygu, olay ve imajların dil aracılığı ile biçimlendirilmesi sanatı, yazın, literatür."* olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, TDK; Ankara,1998). Yalçın vd.'nin (2002, 17) *"Malzemesi dile dayanan, insanların duygu, düşünce ve hayallerini dile getiren, edebî ve estetik değeri olan, bayağılık*

ve çirkinliği kabul etmeyen sözlü ve yazılı verimlerin tamamı." olarak tanımladığı edebiyat terimini, *"Aracı ve ortamı dil olan bir güzel sanat dalıdır."* şeklinde ifade eden Kavcar, *"İnsanın kendisini, çevresini, doğayı ve dünyayı tanıması, daha sağlıklı bir biçimde değerlendirmesi ve duyarlık kazanması için edebiyat eğitiminin büyük önem taşıdığını belirtmektedir."* (1994, 853).

Türkçe ve edebiyat eğitiminde önemli bir yeri olan çocuk edebiyatını Özkırımlı (1990, 327), *"Çocukların okuyup zevk alabileceği, eğitsel amaçlar da taşıyan edebiyat ürünlerine verilen ad."* olarak tanımlarken; bazı temel kaynaklarda çocuk edebiyatı terimi için; *"Geniş anlamda, çocuklara yönelik bütün yayınları içine alan bir terim, dar anlamı ile de çocuklar için oluşturulmuş sözlü ve yazılı edebi ürünleri içine alan edebiyat bütününün bir cüzzü tam'ı."* şeklinde ifadeler kullanılmaktadır (Türk Dili ve Edeb. Ans. 1977, 154).

Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun kendi benliğini kazanmasında önemli bir fonksiyonu üstlenmektedir. Çünkü Yalçın vd.'nin de belirttiği gibi (2002, 17) çocuk edebiyatı, *"Çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır."*. Çocukların duygu, düşünce, zevk ve hayallerine hitap eden masallar, hikayeler, romanlar, anılar, ninniler, gezi yazıları, biyografik eserler, şiirler vb. ürünler bu sözlü ve yazılı verimlere örnek olarak verilebilir. *"Bu ürünleri meydana getirmek için de çocuğun dünyasını, bu dünyanın özelliklerini iyi bir şekilde gözlemlemek, öğrenmek ve birçok açılardan tahlil etmek gerekir."* (Temizyürek, 2003, 162).

"İki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu veya henüz erinlik dönemine erişmemiş kız ve erkek" (Alaylıoğlu vd., 1976) veyahut *"Bebeklik çağı ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan insan."* (Oğuzkan, 1974) olarak tanımlanan çocuğun, edebiyat eserlerinden vazgeçebileceğini düşünmek doğru değildir. Çünkü normal bir büyüme ve gelişme gösteren çocuğun doğal ihtiyaçları yanında bir takım ruhsal ihtiyaçları da vardır ki bunlar öz bakımından hiç değişmeden sürüp gidecektir. Bu ihtiyaçları karşılamada sözlü ve yazılı eserlerin payı büyük olacaktır. Zengin'e göre (1997, 80) *"Edebiyat, küçüklerin hayatında büyüklerinkine nazaran daha fazla yer tutar. Hepsi birer tür olan masallar, bilmeceler, fıkralar, tekerlemeler, hikayeler, şiirler... çocuğun hayatını öyle meşgul eder ki bunu günlük yaşayışını geçimin bin bir meşgalesi ile dolduran büyüklerin edebî alakalar için ayırdıkları zamanla kıyaslamak bile mümkün olmaz."*

Çocukların niçin edebiyat eserlerine muhtaç olduklarını, bu alandaki çalışmalarıyla tanınmış bir eğitimci, altı nedene bağlamaktadır:

1. Edebiyat, hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir şeydir.

2. Edebiyat, ruha canlılık verir, yaşama gücünü arttırır.

3. Edebiyat, hayatı keşfe yardım eder.

4. Edebiyat, bir rehberlik kaynağıdır.

5. Edebiyat, yaratıcı etkinlikleri teşvik eder.

6. Edebiyat, güzel bir dil demektir. (Oğuzkan, 2000, 7).

Araştırmacılar, eğitimciler ve duyarlı velilerin birçoğu Türkçe öğretiminin özel amaçları içerisinde yer alan 'kitap okuma zevki'nin oluşmasında çocuk edebiyatının önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir.

Bu gerçeklerden hareketle Aytaş (2003;158)'ın da ifade ettiği gibi *"Araştırmacılar ve eğitimciler çocuk edebiyatına dayalı programların uygulanmasında en iyi yöntemi bulmaya çalışmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin çocuk edebiyatını sınıf içinde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduklarını söyleyemeyiz."* Başta Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayları olmak üzere diğer öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının ve inançlarının yapılacak araştırmalarla tespit edilmesi gerekmektedir.

"Okullarda yürütülen eğitim- öğretim etkinliklerinin amaçlarından birisi de bireyin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi ve bireye bu özelliklerin kazandırılmasıdır. Ancak eğitim sistemindeki uygulamalarda duyuşsal boyutun sık sık ihmal edildiği, ağırlığın bilişsel alandaki, zaman zaman devinişsel alandaki davranışların kazandırılmasına verildiği görülmektedir." (Gömleksiz, 2003, 216).

Öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlarıdır. Tutum, *"Bireyin bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duyguları olarak tanımlanabilir."* (Erden, 1995, 99).

Tolan' a göre en geniş anlamıyla tutum, *" Bireyin psikolojik bir değer içeren nesne ve konular karşısında vaziyet alma biçimidir."* (Tolan, 1983, 383-384, aktaran; Gömleksiz, 2003, 216).

"Öğrencilerin belli bir derse yönelik tutumları öğrenci başarısında önemli rol oynamakla birlikte, bireyde belli bir objeye yönelik tutum oluşturmak ve var olan tutumu değiştirmek oldukça güçtür. Öğrencilerin tutumlarını değiştirebilmek için öncelikle hedef kitlenin özelliklerinin ve tutumlarının oluşmasına ve gelişmesine neden olan faktörlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir." (Erden,1995, 99).

Ancak tutumların, gerek araştırmalarda gerekse okullarda ölçülüp değerlendirilmesi genellikle göz ardı edilmektedir. Yüksek bir güvenirlik düzeyinde ölçülebilen öğrenci tutumları, eğitim programları içinde yer alan dersler üzerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. (Saracaloğlu, 2000, 65).

Eğitimin amaçlarından biri de bireyin davranışlarında ve tavırlarında olumlu yönde bir değişmeyi ve gelişmeyi sağlamaktır. Bunu başarmak için öğrencilerin ders çalışma tutum ve alışkanlıklarıyla birlikte derse karşı tutumlarının da olumlu yönde gelişmesi gerekir.

Eğitim ve öğretimde başarının motivasyonla da doğru orantılı olduğu genel kabul gören bir anlayıştır. Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde başarıya ulaşmaları için "neyi, nasıl, ne zaman" öğrenmek istediklerine karar vermeleri gerektiği de önemli bir etkendir.

Bütün bunlardan hareketle Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerini içeren çocuk edebiyatı derslerine yönelik tutum, davranış ve inançlarının belirlenmesiyle takip edilecek dersler, öğrencilerin başarıları üzerinde etkili bir rol oynayacaktır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adayları, çocuk edebiyatı derslerinden hoşlanıyorlarsa ya da adayların derse karşı tutumları olumlu ise dersi daha fazla çalışmaları, derslere daha fazla istekle katılmaları ve derslerde başarılı olmaları beklenir.

Bu araştırmanın temel amacı yukarıda sıralanan bilgilerden hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutum-

larını ve tutumlarını etkileyen bazı faktörleri belirlemektir. Bunun için Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerine, öğretim türlerine ve çocuk edebiyatı başarı notlarına göre çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarında sorun olup olmadığını incelemek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları nasıldır?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları, öğretim türüne (I. ve II. öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları, bu dersin başarı notuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında çeşitli değişkenlere göre fark olup olmadığını tespit etmeye yönelik olarak yapılan betimsel bir araştırmadır.

Evren: Araştırmanın evreni olarak 2004 - 2005 öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü belirlenmiştir.

Örneklem: Araştırmanın örneklem alanı ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfında eğitim ve öğretim gören 180 öğrenciden oluşmaktadır. 3. sınıf öğrencilerinin örneklem olarak alınmasının sebebi Türkçe Öğretmenliği Bölümü lisans eğitiminde çocuk edebiyatı dersinin 3. sınıf ikinci yarıyılında verilmiş olmasıdır. Araştırmanın bahar yarıyılı sonunda yapılmasının sebebi olarak da dersi bu yarıyılda alan öğrencilerin araştırmaya daha fazla yardımcı olacağı inancındandır.

Sınırlılıklar: Bu araştırma kapsadığı alan ve yararlandığı verilerle ilgili olarak, 2004 - 2005 öğretim yılı bahar yarıyılı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının cinsiyete, öğretim türüne ve ders başarı puanlarına göre farklılıklarının olup olmadığını belirlemeye yönelik olmakla sınırlıdır.

Verilerin Toplanması:

Araştırmada veri toplama aracı olarak likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 35 maddelik bir tutum ölçeği hazırlanmış, 55 kişilik bir öğrenci grubuna yapılan ön uygulama sonucunda anket formunun güvenilirlik derecesi, güvenilirlik analizi ile belirlenmiş ve alpha katsayısı ile sınanmıştır. Anketin güvenilirlik derecesi, yani alpha katsayısı ,8085 olarak bulunmuştur.

Anket formunun geçerliği ise madde analizi ile sınanmıştır. Yapılan madde analizi sonunda ankette yer alan soruların geçerli olduğu saptanmıştır. Ankette yer alan soruların madde analizi sonundaki geçerlik dereceleri Ek:1' de tablo halinde verilmiştir. Daha sonra hazırlanan bu ölçek 180 öğrenciye uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen veriler bilgisayar paket program SPSS 10.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Tutum ölçeğindeki her bir madde için verilen cevaplar "tamamen katılıyorum=5", "katılıyorum=4", "kararsızım=3", "katılmıyorum=2", "hiç katılmıyorum=1" şeklinde puanlanmış, veriler girildikten sonra olumsuz maddelerdeki puanlar "tamamen katılıyorum=1", "katılıyorum=2", "kararsızım=3", "katılmıyorum=4", "hiç katılmıyorum=5" olarak değiştirilmiştir.

1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları Nasıldır?

Tablo 1: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anket Sorularına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

TUTUM ÖLÇEĞİ MADDELERİ	CEVAP SEÇENEKLERİ									
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Çocuk Edebiyatı dersini seviyorum.	2	1,1	20	11,1	22	12,2	91	50,6	45	25,0
2. Çocuk Edebiyatı dersi bana zevkli-çekici gelmiyor.	29	16,1	93	51,7	22	12,2	25	13,9	11	6,1
3. Çocuk Edebiyatı dersi Türkçe öğretmenliği için önemli ve gerekli bir derstir.	-	-	8	4,4	7	3,9	42	23,3	123	68,3
4. Çocuk Edebiyatı dersini almak bir Türkçe öğretmeni adayı için zaman kaybıdır.	105	58,3	55	30,6	10	5,6	9	5,0	1	,6
5. Çocuk Edebiyatı dersi sıkıcı bir derstir.	48	26,7	89	49,4	25	13,9	14	7,8	4	2,2
6. Çocuk Edebiyatı dersi zorunlu olmasa dersi almam.	49	27,2	74	41,1	32	17,8	13	7,2	12	6,7
7. Çocuk Edebiyatı dersine girmekten zevk almıyorum.	40	22,2	85	47,2	25	13,9	21	11,7	9	5,0

8. Mümkün olsa Çocuk Edebiyatı dersi yerine başka bir ders alırdım.	38	21,1	80	44,4	28	15,6	20	11,1	14	7,8
9. Çocuk Edebiyatı dersinin haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.	26	14,4	65	36,1	51	28,3	26	14,4	12	6,7
10. Çocuk Edebiyatı dersinin diğer sınıflarda da daha kapsamlı verilmesini istiyorum.	11	6,1	32	17,8	49	27,2	66	36,7	22	12,2
11. Çocuk Edebiyatı ile ilgili grup çalışmalarına katılmaktan zevk alırım.	12	6,7	29	16,1	38	21,1	79	43,9	22	12,2
12. Kütüphanedeki Çocuk Edebiyatı ile ilgili kitap ve dergiler ilgimi çeker.	10	5,6	35	19,4	32	17,8	85	47,2	18	10,0
13. Boş vakitlerimde Çocuk Edebiyatı ürünleri ile ilgilenmekten zevk alırım.	15	8,3	46	25,6	41	22,8	63	35,0	15	8,3
14.Çocuk ve edebiyat konulu tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım.	9	5,0	25	13,9	26	14,4	89	49,4	31	17,2
15. Çocuk Edebiyatı ile ilgili araştırmaları ve çalışmaları takip etmeye çalışırım.	9	5,0	60	33,3	48	26,7	54	30,0	9	5,0
16. Çocuk Edebiyatı ile ilgili konularla ilgilenmek beni sıkıyor.	35	19,4	96	53,3	28	15,6	18	10,0	3	1,7
17. Kitle iletişim araçlarında Çocuk Edebiyatı dersi kapsamına giren programları takip etmekten zevk alırım.	8	4,4	38	21,1	45	25,0	73	40,6	16	8,9
18. Çocuk tiyatrosu programlarını ilgiyle izlerim.	7	3,9	33	18,3	42	23,3	74	41,1	24	13,3

19. Yerli ve yabancı Çocuk Edebiyatı klasiklerini zevkle okurum.	3	1,7	41	22,8	27	15,0	87	48,3	22	12,2
20. Çocuk Edebiyatı ürünleri ilgimi çekmiyor.	40	22,2	90	50,0	17	9,4	27	15,0	6	3,3
21. Çocuk Edebiyatı dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.	32	17,8	86	47,8	26	14,4	27	15,0	9	5,0
22. Çocuk Edebiyatı dersine diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.	13	7,2	45	25,0	57	31,7	57	31,7	8	4,4
23. Çocuk Edebiyatı dersine çalışmak hoşuma gidiyor.	11	6,1	28	15,6	38	21,1	89	49,4	14	7,8
24. Çocuk Edebiyatı dersinde öğrendiğim her yeni konu kendime olan güvenimi arttırıyor.	14	7,8	31	17,2	39	21,7	68	37,8	28	15,6
25. Çocuk Edebiyatı dersi sınavından önce korku ve heyecan duyarım.	34	18,9	61	33,9	31	17,2	39	21,7	15	8,3
26. Çocuk Edebiyatı metinleri ile ilgilenmek çocuk ruhunu ve psikolojisini daha iyi anlamama yardımcı olur.	3	1,7	4	2,2	9	5,0	67	37,2	97	53,9
27. Çocuk Edebiyatı dersinde öğrendiklerim meslek hayatımda çok faydalı olacaktır.	3	1,7	8	4,4	14	7,8	66	36,7	89	49,4
28. Çocuk Edebiyatı dersinde öğrendiklerimden günlük hayatımda faydalanabileceğimi düşünüyorum.	3	1,7	11	6,1	14	7,8	69	38,3	83	46,1
29. Gelecekteki çalışmalarımda Çocuk Edebiyatı dersine ihtiyaç duyacağım.	1	,6	7	3,9	21	11,7	71	39,4	83	44,4

30. Çocuk Edebiyatı dersinin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansı etkilidir.	-	-	2	1,1	5	2,8	41	22,8	132	73,3
31. Çocuk Edebiyatı dersinin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmendir.	70	38,9	51	28,3	37	20,6	15	8,3	7	3,9
32. Çocuk Edebiyatı ürünlerinin seviyeye uygun şekilde ders kitaplarına yerleştirilmesi faydalı olacaktır.	1	,6	1	,6	4	2,2	65	36,1	109	60,0
33. Ülkemizde Çocuk Edebiyatı ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğunu düşünüyorum.	2	1,1	3	1,7	28	15,6	61	33,9	86	47,8
34. Çocuk yazar ve şairlerin eserlerinin de derslerde incelenmesinin daha faydalı olacağına inanıyorum.	2	1,1	12	6,7	16	8,9	71	39,4	79	43,9
35. Çocuk Edebiyatı dersi bizde bu derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir.	11	6,1	17	9,4	26	14,4	67	37,2	59	32,8

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2'deki olumlu tutum maddeleri incelendiğinde; öğrencilerin en yüksek oranda olumlu görüş belirttiği madde *32.* maddedir. Türkçe öğretmeni adaylarının % 96,7'sinin *"Çocuk edebiyatı ürünlerinin seviyeye uygun şekilde ders kitaplarına yerleştirilmesi faydalı olacaktır."* görüşüne olumlu tutum belirttikleri, bu görüşe öğrencilerin % 1,2' sinin olumsuz görüş belirterek katılmadığı ve öğrencilerden % 2,2'sinin bu konuda kararsız oldukları görülmektedir.

Bu yüksek orandan da anlaşılacağı gibi Türkçe ders kitaplarına metin seçiminde seviyeye uygun olarak çocuk edebiyatı ürünlerinin daha fazla tercih edilmesinin hedef kitlenin başta okuma olmak üzere diğer dil becerilerinin gelişmesinde faydalı olacağı sonucuna varılabilir.

3. madde incelendiğinde öğrencilerin % 91,6'sının olumlu seçenekleri işaretleyerek, *"Çocuk Edebiyatı dersinin Türkçe öğretmenliği için önemli ve gerekli bir derstir."* görüşüne inandıkları, öğrencilerin % 4,4'ünün olumsuz seçenekleri işaretleyerek bu görüşe inanmadıkları görülmektedir. Bu konuda kararsız görüş belirtenlerin oranı ise % 3,9' dur.

Bu değerler Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık tamamının çocuk edebiyatı dersinin gerekliliğine içtenlikle inandığını göstermektedir. Bu durum biz eğitimciler için hem dersin öneminin kavranmasını hem de çocuklarımızı emanet edeceğimiz genç Türkçe öğretmeni adaylarının daha seviyeli yetişmesini işaret ettiğinden sevindirici bir sonuçtur.

"Çocuk Edebiyatı dersinin zevkli geçmesinde öğretmenin sınıf içindeki tutum ve performansı etkilidir" şeklindeki *30.* tutum maddesine; öğrencilerin % 96,1 oranı olumlu görüş belirterek katılırken, bu görüşe olumsuz görüş belirterek katılmayanların oranı % 1,1 ve kararsız kalarak görüş belirtmeyenlerin oranı ise % 2,8'dir.

Bu oranlar da dersin akıcı ve daha seviyeli işlenmesinde öğretmenlerin sadece alan bilgilerinin yeterli olmadığını öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının da öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

26. maddedeki *" Çocuk edebiyatı metinleri ile ilgilenmek çocuk ruhunu ve psikolojisini daha iyi tanımama yardımcı olur."* ifadesine olumlu görüş belirterek katılanların oranı % 91,1, bu ifadeye olumsuz görüş belirterek katılmayanların oranı % 3,9 ve bu konuda kararsız olanların oranı ise % 5,0'dir.

Bu oranlardan hareketle, geleceğin öğretmenlerinin sağlıklı düşünme ve doğru karar verme başarısına sahip olduğunu anlayabiliriz.

27. madde incelendiğinde; Türkçe öğretmeni adaylarının *"Çocuk edebiyatı dersinde öğrendiklerinin meslekî yaşamları boyunca çok yardımcı olacaklarına inananların"* oranının % 86,1 olduğu görülecektir. Buna inanmayanların oranı % 6,1 de kalırken bu konuda kararsız olanların oranı ise % 7,8'dir. Bu oranlar da Türkçe öğretmeni adaylarının *3.* maddedeki görüşleriyle paralel görüşleri savunduklarını ve bu dersi ciddiye aldıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin *"Çocuk Edebiyatı dersini sevip sevmediklerini."* tespit etmek için yönelttiğimiz *1.* maddeye olumlu görüş belirtenlerin oranı % 75,6 iken, bu dersi sevmediğini ifade edenlerin oranı % 12,2 ve bu konuda görüş belirtmeyerek kararsız kalanların oranı ise % 12,2' dir. Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık _'ünün çocuk edebiyatı dersini sevdiğini belirtmesi eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümlerinde bu dersin üzerinde önemle ve dikkatle durulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

28. maddeye olumlu görüş belirtenlerin oranı % 84,4; olumsuz görüş belirtenlerin oranı % 7,8 ve kararsız olanların oranı ise % 7,8'dir. Bu maddeye olumlu görüş belirtenlerin *"Dersin günlük yaşamda da kolaylıklar sağladığına inanması"* dersin öneminin araştırmaya katılanlar tarafından anlaşıldığını ortaya koymaktadır.

34. maddeye Türkçe öğretmeni adaylarının % 83,1'i olumlu görüş belirterek, *"Çocuk edebiyatı derslerinde çocuk yazar ve şairlerin eserlerinin de incelenmesinin daha faydalı olacağına inanmakta"* ; adayların % 7,8'i olumsuz görüş belirterek bu görüşe katılmamakta ve bu konuda görüş belirtmeyerek kararsız olanlar ise % 8,9 oranındadır.

Öğretmen adaylarının dersin işlenmesi sırasında son dönem yazar ve şairlerin eserlerinin yanında yazarı ve şairi çocuk olan eserlerin de sınıfta işlenmesini yüksek oranda istemesi, çocuk ruhu ve gözüyle ortaya konulan yerli ve yabancı eserlerin çocuk edebiyatı ürünleri kapsamında yerini alması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adayları çocuk yazar ve şairlerin eserlerinin bu vesileyle tanıtılmasını istemektedirler.

Son (35.) maddeye olumlu görüş belirtenlerin oranı % 70,0; olumsuz görüş belirtenlerin oranı % 15,6 ve kararsız görüş belirtenlerin oranı ise % 14,4'tür. Bu oranlardan hareketle Çocuk edebiyatı dersini alan öğrencilerin yaklaşık _ 'ü bu dersi aldıktan sonra derse karşı çok olumlu tutum geliştirmişler ve bu dersi aldıklarına memnun olmuşlardır sonucunu çıkarabiliriz.

15. maddeye olumlu görüş belirtenlerin oranı % 35,0, bu maddeye olumsuz görüş belirtenlerin oranı % 38,3 ve kararsız görüş belirtenlerin oranı ise %26,7'dir. Bu oranlar, öğrencilerin ne yazık ki sadece 1/3 'ünün çocuk edebiyatı ile ilgili araştırmaları ve çalışmaları takip etmeye çalıştığını göstermektedir.

Bu düşük oran, üzerinde durulması ve incelenmesi gereken önemli bir durumdur. Çocuk edebiyatı ile ilgili araştırmaları ve çalışmaları takip edenlerin bu kadar düşük oranda belirlenmiş olması; öğrencilerin maddî imkânsızlıklarının yanında sosyal çevreden kaynaklanan sebeplerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Fakültelerin veya üniversitelerin kütüphanelerinde bu tür araştırma evraklarının bulunmaması da diğer bir sebep olarak gösterilebilir.

Anketin diğer olumlu maddeleri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

"Çocuk Edebiyatı dersine diğer derslere göre daha çok severek çalışırım." diyenlerin oranı % 36,1 ile sınıf mevcudunun 1/3'ünü oluşturmaktadır. *" Çocuk edebiyatı ile ilgili gurup çalışmalarına katılmaktan zevk alan."* öğrencilerin oranı % 46,1 iken, zevk almayan öğrencilerin oranı % 22,8'dir. *" Öğrencilerin kütüphanedeki çocuk edebiyatı ile ilgili kitap ve dergilere ilgi duyanların"* oranı % 57,2 oranında iken ilgi duymayanların oranı ise % 25'dir.

"Boş vakitlerinde Çocuk edebiyatı ürünleriyle ilgilenmekten zevk alanların" oranı, almayanlardan % 10 daha fazladır. *"Çocuk ve edebiyat konulu tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alanların"* oranı, öğrencilerin toplam mevcudunun yaklaşık _ 'üne denk gelmektedir. *"Kitle iletişim araçlarında çocuk edebiyatı kapsamına giren programları takip etmekten zevk alanların"* oranı, almayanların iki katına denk gelmektedir.

"Çocuk tiyatrosu programlarını ilgiyle izleyenlerin" oranı da sınıf mevcudunun yarısından daha fazladır. "Yerli ve yabancı çocuk klasiklerini zevkle okuyanların" oranı % 60,5'tir. Belirlenen sonuçlara göre % 57,2 oranıyla *"Çocuk edebiyatı dersine çalışmaktan hoşlananlar"* sınıf mevcudun yarısından daha fazlasını oluşturmaktadır.

"Derste öğrenilen konuların kendilerine olan güvenlerini arttırdığını savunanların" oranı bu görüşü benimsemeyenlerin iki katından daha fazladır. Bu oran Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine güven noktasında olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. *"Gelecekteki çalışmalarında çocuk edebiyatı dersinin kapsamına giren konulara ihtiyaç duyacağını"* ifade eden Türkçe öğretmeni adaylarının % 83,8 gibi yüksek oranda olması, dersin önemine işaret etmektedir. Dersin önemini kavramış öğretmen adaylarının bu kadar yüksek oranda olması sevindirici ve umut verici bir sonuçtur.

Yine Tablo 2'den hareketle olumsuz tutum maddeleri incelendiğinde; Türkçe öğretmeni adaylarının 4. maddeye % 88,9 oranında olumlu görüş belirterek *" Çocuk edebiyatı dersini almak bir Türkçe öğretmeni adayı için zaman kaybı olmadığını"* ifade ettikleri, % 5,6'sının ise zaman kaydı olduğunu belirttikleri ve % 5,6'sının ise bu konuda kararsız oldukları görülmektedir.

33. maddeye Türkçe öğretmeni adaylarının % 81,7'sinin olumlu görüş belirterek *" Ülkemizdeki çocuk edebiyatı ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığını düşündüklerini"* ifade ederken, bu konudaki çalışmaların yeterli olduğunu düşünenlerin oranı % 2,8'lerde kalmıştır. Bu konuda kararsız olanların oranı ise % 15,6'dır.

5. maddedeki *"Çocuk edebiyatı dersi sıkıcı bir derstir"* görüşüne olumlu görüş belirtenlerin oranı % 10,0; bu görüşe katılmayarak *"Çocuk edebiyatı dersi sıkıcı bir ders değildir"* görüşünü paylaşanların oranı % 76,1 ve bu konuda kararsız olanların oranı ise % 13,9'dur. Bu oranlar 1. maddedeki çocuk edebiyatı dersini sevenlerin oranıyla paralellik göstermektedir.

16. maddeye olumlu görüş belirtenlerin oranı % 11,7, olumsuz görüş belirtenlerin oranı % 72,7 ve kararsız görüş belirtenlerin oranı ise % 15,6'dir. Bu oranlar, Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık _'ünün çocuk edebiyatı ile ilgili konularla ilgilenmekten sıkılmadığını ortaya koymaktadır.

Yine 20. maddeye Türkçe öğretmeni adaylarının % 72,2'si olumsuz görüş belirterek *çocuk edebiyatı ürünleriyle ilgilenmekten mutlu olduklarını* belirtmektedir.

7. maddede; öğrencilerin % 16,7'si *"Çocuk edebiyatı dersine girmekten zevk almadığını"* belirtirken, % 69,4'ü bu görüşe katılmamakta ve % 13,9'u da bu konuda kararsız olduğunu ifade etmektedir.

6. maddede; öğrencilerin % 13,9'u *"Çocuk edebiyatı dersi zorunlu olmasa dersi almak istemediğini"* belirtirken, % 68,3'ü bu görüşe katılmayarak zorunlu olmasa da bu dersi almak istediğini ifade etmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise % 17,8'dir.

2. maddeye Türkçe öğretmeni adaylarının % 20,0'si olumlu görüş belirterek *"Çocuk edebiyatı dersinin zevkli–çekici gelmediğini ifade ederken"*, bu görüşe katılmayarak dersi zevkli- ve çekici bulanların oranı ise % 67,8' dir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise % 12,2 düzeyindedir.

"Mümkün olsa Çocuk edebiyatı dersi yerine başka bir ders alırdım" görüşünü ölçen 8. maddeye, Türkçe öğretmeni adaylarının % 18,9'u olumlu görüş belirtirken, olumsuz görüş belirtenlerin oranı % 65,5'tir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise % 15,6' dır. Bu yüksek oran dersin öğrenciler tarafından diğer derslere tercih edildiğini işaret etmektedir.

21. maddeye olumlu görüş belirtenlerin oranı % 20,0, olumsuz görüş belirtenlerin oranı % 65,6 ve kararsız görüş belirtenlerin olanların oranı ise % 14,4'dir. Bu maddeye olumsuz görüş belirtenlerin oranının mevcut öğretmen adaylarının yaklaşık _' üne denk gelmesi adayların bu derse sadece sınıf geçmek için çalışmadıklarını aksine dersi severek ve isteyerek çalıştıklarını göstermektedir. Bu ifadeler Türkçe öğretmeni adaylarının yetiştirilmesinde gösterilen çaba ve gayretlerin büyük oranda başarıya ulaşıldığına işaret etmektedir.

25. maddeye olumlu görüş belirtenlerin oranı % 30,0, olumsuz görüş belirtenlerin oranı % 52,8 ve kararsız görüş belirtenlerin oranı ise % 17,2'dir. İçerik ve oran olarak 21. maddeyle paralellik gösteren bu ifadeler *"Çocuk edebiyatı dersi sınavından önce korku ve heyecan duymayanların"* oranının yüksek olması derse sadece sınav için çalışılmadığının da bir işaretidir.

9. maddede Türkçe öğretmeni adaylarının % 21,1'i *"Çocuk edebiyatı dersinin haftalık ders saatinin yetersiz"* olduğunu düşünürken, % 50,5'i ders saatinin yeterli oldu-

ğunu düşünmektedir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise % 28,3'tür. Bu oranlardan hareketle 3 saatlik haftalık dersin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının _ 'si tarafından genel kabul gördüğünü söyleyebiliriz.

Fakat olumlu tutum maddelerinden olan 10. madde incelendiğinde Çocuk edebiyatı dersinin diğer sınıflarda da daha kapsamlı verilmesini öğrencilerin % 48,9'u isterken, % 23,9'u istememektedir. Bu konuda kararsız görüş belirtenlerin oranı ise % 27,2'dir. İçerik ve oran olarak paralellik gösteren bu iki maddeden hareketle öğrencilerin çocuk edebiyatı dersini sadece 3. sınıf ikinci döneminde verilmesini yeterli görmediği ve diğer sınıflarda da verilmesini arzulandığı sonucuna varabiliriz.

31. maddede; *"Çocuk edebiyatı dersinin sıkıcı geçmesinin nedeni öğretmenlerdir"* ifadesine öğrencilerin % 12,2'si olumlu görüş belirtirken, % 67,1'i olumsuz görüş belirtmektedir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise % 20,6'dir. Bu oranlardan hareketle araştırmaya katılanların yaklaşık 1/10'unun olumsuz seçenekleri tercih etmesinin nedeni ders öğretmenlerinin derslerde öğrencileri derse teşvik edici farklı yöntemlere ağırlık vermemelerinden kaynaklanabilir.

2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları, Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 2. Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Farklılığına Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	P
Kız	115	3,69	0,47	178	,429	0,669
Erkek	65	3,72	0,52			

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(178)} = ,429$, $p > .05$]. Yani kız ve erkek öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak erkek öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları ortalaması (3.72), kız öğretmen adaylarının tutumları ortalamasına (3,69) göre daha yüksek düzeydedir. Fakat aradaki sayısal fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları, Öğretim Türüne (I. ve II. Öğretim) Göre Anlamlı Bir Farklılık göstermekte midir?

Tablo 3. Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Türü Farklılığına Göre t Testi Sonuçları

Öğretim Türü	N	X	S	Sd	T	P
I. Öğretim	91	3,68	0,52	178	0,551	0,582
II. Öğretim	89	3,72	0,45			

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları, öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(178)}$ = 0,551, p>.05]. Ancak II. öğretim öğrencilerinin çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumları ortalaması (X=3,72), I. öğretim öğrencileri tutumları ortalamasına (X=3,68) göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. İki öğretim türü arasında tespit edilen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulgu, çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlar ile öğretim türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları, Bu Dersin Başarı Notuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Tablo 4. Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Başarı Puanları Farklılığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Başarı Durumları	N	X	S	F	P	Fark Tukey
Geçer	37	3,52	,60	4,409	,014	1-3
Orta	115	3,72	,43			
İyi	28	3,87	,47			
Toplam	180	3,70	,49			

Çocuk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği ortalama puanları öğrencilerin başarı puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2\text{-}177)}$= 4.409; P< .05]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin çocuk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği ortalama puanları, öğrencilerin başarılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; başarı durumu geçer olan öğrencilerin toplam tutum puanları ortalaması (X=3.52) ile başarı durumu iyi olan öğrencilerin toplam tutum puanları ortalaması (X=3.87) arasında; başarı durumu iyi olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir kısmının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik olumlu tutum içinde olduğunu göstermektedir. Olumlu tutum maddelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde; Türkçe öğretmeni adaylarının yaklaşık % 80'inin çocuk edebiyatını ve çocuk edebiyatı dersini sevdikleri, bu dersten hoşlandıkları, bu dersi işlerken mutlu ve huzurlu oldukları, bu dersin ileriki meslekî yaşamlarında kendileri için çok önemli olduğuna inandıkları, bu dersin kapsamına giren konulara ilgi duydukları ve bu dersin sınavlarından çekinmedikleri tespit edilmiştir.

Buna karşılık olumsuz tutum maddelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde; Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatıyla ilgili çalışmaların yetersiz olduğuna inandıkları, dersin sadece 3. sınıfta değil diğer sınıflarda da işlenmesini iste-

dikleri, ders kitaplarında çocuk yazar ve şairlerin de eserlerine yer verilmesini arzuladıkları tespit edilmiştir. Ders öğretmenlerinin ders içindeki tutum ve performanslarının da derse karşı olumsuz tutumun geliştirdiğine inananların oranı % 13'lük gibi azımsanmayacak bir orandadır. Buradan hareketle öğretim elemanlarının dersin işlenişi sırasında öğrencilerle olan etkileşimlerine daha dikkat etmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani cinsiyet, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir faktör olarak görülmemektedir.

Yine Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının öğretim türü göre de farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının ders başarı puanlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşma başarı puanları iyi olanların (85-100) başarı puanları geçer olanlara (50-65) göre daha fazla olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Yani başarı puanları yüksek olan Türkçe öğretmeni adayları, çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine karşı daha olumlu duygular taşımakta ve daha fazla ilgi duymaktadır. Veya derse karşı daha fazla ilgisi olanlar ile daha fazla olumlu tutum taşıyanların ders başarı puanlarının da yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Bütün bulgulardan hareketle sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine karşı olumlu tutum sergilediklerini söyleyebiliriz.

Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının derse karşı olan olumsuz tutum ve davranışlarını azaltmak, dersi daha fazla benimsetmek ve sevdirmek için şunları önerebiliriz:

1. Öncelikle okul öncesi öğretmenleri olmak üzere sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını tespit etmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

2. Çocuk edebiyatı ürünlerinden Türkçe derslerinde nasıl ve ne şekilde yararlanılmasının öğrencilere daha faydalı olacağını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

3. Lisans programlarında çocuk edebiyatı derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerine ne ölçüde yer verileceği netleştirilmelidir.

4. Çocuk yazar ve şairlerinin de eserlerine çocuk edebiyatı derslerinde ağırlık verilmelidir.

5. Kütüphanelerde klasik ve modern dönemlere ait çocuk edebiyatı ürünlerinin sayısı arttırılmalıdır.

6. İmkânı varsa çocuk edebiyatı ürünlerinin yazar ve şairleri derslere davet edilmelidir.

7. Çocuk tiyatroları başta olmak üzere çocuklara yönelik hazırlanan diğer etkinlikler, oluşturulacak çalışma guruplarıyla takip edilmelidir. Bu grupların çalışmaları dersin akışına göre sınıf ortamında değerlendirilmelidir.

8. Tarihî süreç içinde yayımlanmış ve halâ yayımlanmakta olan çocuk dergileri üzerine dil eğitimi, dil sosyolojisi ve dil psikolojisi vb. alanlarda akademik çalışmalar yapılmalıdır.

9. Görsel, işitsel ve yazınsal yayın organlarında çocuk edebiyatına yönelik daha fazla programlar yayımlanmalıdır. Bu konuda başta TRT ve özel kuruluşlar olmak üzere bütün yayın kuruluşlarına önemli görevler düşmektedir. Yayımlanacak eserlerin denetimi de başta RTÜK olmak üzere TDK ve TTK'nun belirli organları tarafından titizlikle takip edilmelidir.

10. Türkçe öğretmenliği bölümünden ilköğretimin II. kademesine Türkçe öğretmeni yetiştirilmektedir. İlköğretim I. kademedeki Türkçe derslerini sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Bu yüzden sınıf öğretmenliğine atanacak olan adaylara da çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik programlar uygulanmalıdır.

11. Gerek sınıf öğretmenlerine gerekse Türkçe öğretmenlerine adı geçen dersin öğretimi ile ilgili yöntem, teknik ve stratejilerle öğretim araç- gereçleri konusunda Mili Eğitim Bakanlığı tarafında hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.

12. Üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Çocuk Edebiyatı Ana Bilim Dalları kurulmalıdır. Bu anabilim dallarında çocuk edebiyatı üzerine akademik çalışmalar (yüksek lisans ve doktora çalışmaları) yapılmalıdır.

14. Türkçe öğretmenliği bölümündeki çocuk edebiyatı dersinin saati arttırılmalıdır. Dersin diğer sınıflarda da okutulması için lisans programlarında yapılması gereken değişiklikler için gerekli yasal girişimler başlatılmalıdır.

Kaynakça

AKSAN, Doğan (1975). *"Ana Dili"*, **Türk Dili,** C.XXXI, S. 285, ss. 423-434

ALAYLIOĞLU, Ruşen, OĞUZKAN, Ferhan (1976). **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü,** İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

AYDIN, O. (1995). *"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları İle Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki"*, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, S. 7, s. 23-24

AYTAŞ, Gıyasettin (2003). *"Okuma Gelişiminde Çocuk edebiyatının Rolü"*, **Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı,** S.13, ss. 155-160

BÜYÜKKARADENİZ, Savaş, KESİCİ, Şahin (1998).**Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi**, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara.

ERDEN, Münire (1995). *"Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları"*, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 11, ss.99-104

GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2002). *"Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi"*, **Fırat Ünv. Sosyal Bilimler Dergisi** , C.12, S.1, ss. 143-158

KAVCAR, Cahit (1987). *"Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi"*, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** C.XX, S.1-2, ss. 261-273

KAVCAR, Cahit (1994). **Edebiyat ve Eğitim**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

KÜÇÜKAHMET, Leyla (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

OĞUZKAN, A. Ferhan (2000).**Çocuk Edebiyatı,** Anı Yayıncılık, Ankara.

OĞUZKAN, A. Ferhan (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara Ünv. Basımevi, Ankara.

ÖZBAY, Murat (2003).**Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi,** Ankara.

ÖZKIRIMLI, Atilla (1990).**Türk Edebiyatı Ansiklopedisi,** Cem Yayınları, İstanbul.

SARACALOĞLU, Asuman Seda (2000). *"Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki",* **Eğitim ve Bilim,** C.25, S.115, ss. 65-72

SARAÇ, Cemal (2002). **Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Dr. Tezi), Ankara.

TEMİZYÜREK, Fahri (2003). *" Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi",* **Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**, S.13, ss. 161-167

TEZBAŞARAN, A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara

TOLAN, Barlas (1985). **Toplum Bilimine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji,** Savaş Yayınları, Ankara.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANSİKLOPEDİSİ (1977). C. II, Dergâh Yayınları, İstanbul.

TÜRKÇE SÖZLÜK (1998).TDK Yayınları, Ankara.

YALÇIN, Alemdar, AYTAŞ, Gıyasettin (2002). **Çocuk Edebiyatı**, Akçağ Yayınları, Ankara.

ZENGİN, Nesrin (1997). *"Okul Öncesi Çocuğu ve Çocuk Edebiyatı",* Kastamonu Eğitim Dergisi, S. 4, ss. 79-84

EK 1: TUTUM MADDELERİNİN ANALİZ SONUÇLARI

MADDELER	SONUÇLAR
M1	,660
M2	,750
M3	,774
M4	,817
M5	,699
M6	,679
M7	,794
M8	,729
M9	,824
M10	,727
M11	,774
M12	,837
M13	,897
M14	,791
M15	,720
M16	,828
M17	,711
M18	,849
M19	,750
M20	,709
M21	,756
M22	,817
M23	,832
M24	,812
M25	,738
M26	,727
M27	,773
M28	,730
M29	,728
M30	,835
M31	,725
M32	,755
M33	,758
M34	,670
M35	,656

* Bütün maddeler .500 ve üzerinde değere sahip olduğundan geçerli kabul edilmiştir.

THE EVALUATION OF THE ATTITUDES OF THE TURKISH TEACHER CANDIDATES TOWARDS CHILDREN LITERATURE AND CHILDREN LITERATURE COURSE

Hasan BAĞCI *

Abstract

The purpose of the study is to investigate the attitudes of the Turkish teacher candidates towards children literature and children literature course. A 35 item children literature attitude scale prepared to find out attitudes of the Turkish teacher candidates towards children literature and children literature course is 180 third year students at the Turkish Teacher Department of the Faculty of Gazi Education, Gazi University in 2004-2005 academic year.

It is found out that attitutes of the Turkish teacher candidates towards children literature and children literature course are generally positive. The findings were evaluated on three dimensions according to the gender, teaching program and lesson success marks

Towards the results of the research, there is no significant gender differences found between male and femane candidates and the type of teaching programme (primary programme or secondary programme) attitudes towards children literature.

Nevertheless, there is a significant difference in attitutes of the Turkish teacher candidates towards children literature and children literature course with respect to children literature lesson success marks.

Key Words: Turkish education, children literature, attitute scale , gender, teaching program, success marks.

* Research Assistant, Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI ANLATIM ETKİNLİĞİ ÇERÇEVESİNDE YAPTIKLARI UYGULAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet TEMİZKAN*

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları çalışmalar değerlendirilmiştir. Araştırma, genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak 60 Türkçe öğretmenine uygulanan bir anket formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmen yetiştiren kurumlarda genellikle ana dili eğitimine yönelik yeni yöntemlere yer verilmediği, öğretmenlerin Türkçe derslerini beceri kazandırmak yerine bilgi aktarmak amacıyla kullandıkları, Türkçe eğitiminde kalıplaşmış uygulamalar yaptırdıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, yazılı anlatım etkinliği, yazma becerileri

1. Giriş

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik dili kullanabilmesidir. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en gelişmiş iletişim aracıdır. Her anlaşmanın içinde bir iletişim vardır. Bir duygunun, düşüncenin, hayalin başkalarına aktarılması, kelimelerin anlamlı birlikler haline getirilmesi ile mümkündür. Kelimelerin anlamlı birlikler halinde başka insanlara duygu, düşünce ve hayal taşımasına iletişim denir (Tural, 1993, 9). İyi bir iletişim, ancak iyi bir dil eğitimi ile mümkün olur. Bu yüzden ana dil öğretimine çok önem verilmektedir.

İlköğretim okullarında bugün itibariyle öğretimi yaptırılan Türkçe dersleri, öğrencilerin belli alanlarda bilgi kazanmalarından çok onların birtakım beceriler edinmelerine yöneliktir. Türkçe derslerinin birinci amacı anlama becerilerini geliştirmektir. Çünkü anlama diğer becerilerin kazandırılması için öncelik taşımaktadır. Okuduğunu, gördüğünü, düşündüğünü anlayamayan, bunlar üzerinde yorum yapamayan insanlar aynı zamanda bunları anlatmayı da başaramazlar. Türkçe dersleriyle ulaşılmak istenen amaçlardan biri de öğrencilerin gördüğünü, okuduğunu, düşündüğünü doğru ve amaca uygun bir şekilde anlatabilmesini sağlayabilmektir. Anlatımın da sözlü ve yazılı olmak üzere iki yolu vardır. Bu iki anlatım türünden sözlü anlatım, insanın dilini kullanmasıyla; yazılı anlatım ise yazının buluşundan sonra gerçekleşmiştir.

* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Yazılı anlatım sözlü anlatımdan farklıdır. Konuşmanın konusu ve şekli dinleyicinin gösterdiği tepkilere göre değiştirilebilir. Buna karşın yazıda her şeyin önceden hesaplanması; yazıyı okuyacak kişilerin düşünce ve duyguları doğru bir şekilde anlamasını sağlayıcı önlemlerin alınması gereklidir. Ayrıca yazılı anlatımın kesin kuralları vardır. Yazı yazarken düşüncelerin bu kurallara uygun cümleler hâline getirilmesi gerekir.

1. Yazılı Anlatımın Etkinliğinin Tanımı ve Amaçları

Yazılı anlatım etkinliğinin birçok tanımı yapılmıştır. Kavcar (1986, 79)'a göre *"yazma diğer bir deyişle yazılı anlatım bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenlemek ve bir bütün meydana getirmektir"*. Bu tanımda cümle ve paragraflar ön plana çıkarılmıştır. Demirel ise (1999, 59) yazma etkinliğini, *"düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma diyoruz"* şeklinde tanımlamıştır.

Ağça (1999, 109)'ya göre yazılı anlatım *"düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma eylemi"* dir.

Bunlardan yola çıkarak yazılı anlatım, yazmak için bir konuyu seçme, sınırlandırma ve bir amaca bağlama işlemlerinden sonra konu ile ilgili bilgi toplama, toplanan bilgileri konunun bütünlüğü içinde planlama aşamalarından oluşan; planı yazıya dönüştürmek için anlatmak istenilene uygun kelimeler seçme, bunları doğru cümlelere dönüştürme, doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma, kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretlerini yerinde kullanma, yazım kurallarına uyma, kâğıdın şekil yapısı ile ilgili kuralları uygulama, duyguları, düşünceleri plan çerçevesinde yazıya aktarma ve ortaya çıkan ürünü düzeltip değerlendirme süreçlerini içeren bir etkinlik şeklinde tanımlanabilir. Ancak böyle geniş bir tanımdan yola çıkarak yazılı anlatımla ilgili çalışmalar bilinçli bir şekilde yürütülebilir.

İlköğretim okullarında "Güzel Konuşma ve Yazma", orta öğretim okullarında "Kompozisyon" dersleriyle sürdürülen yazılı anlatım etkinliğinin amacı ise öğrencilere duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilme becerisini kazandırmaktır. Binyazar ve Özdemir'e göre (1980, 17) yazılı anlatımın sözü ve düşünceyi uzaklara iletme, yaşadığımızı anlatma, bilgiyi ve düşünceyi saptama gibi üç temel amacı vardır. Göğüş de (1978, 116) yazma öğretiminin amacını "öğrencilerin yazma ve yaratma güçlerini geliştirme, belirli bir amaç doğrultusunda yönlendirme" olarak tespit etmektedir.

2. Yazılı Anlatımda Konu

Yazma, kendine özgü ilkeleri olan bir etkinlik alanıdır. Yazmaya başlamak için öncelikle yazılacak konunun seçilmesi gerekir. Konu "konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu, üzerinde konuşulan şey, bahis şeklinde tanımlanmaktadır" (TDK, 1996, 1357). Anlatımda konu ise çeşitli yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Özdemir (1992, 96)'e göre "konuşma da yazma da bir kimseye bir şey hakkında bir şey söyleme bir şey anlatma işidir. Evrendeki canlı cansız tüm varlıklar, soyut ve somut tüm kavramlar üzerine söz söylenebilir, yazı yazılabilir. Üzerinde duracağımız, yazı yazacağımız, söz söyleyeceğimiz şeyin anlatım dilindeki adı konudur". Sarıca (2000, 175)'ya göre konu, "üzerinde söz söylenen bir düşünce, durum, olaydır. Buna göre atasözü, özdeyiş gibi bir düşünce; bayrak, insanlık, çalışmak, sorumluluk

gibi bir kavram; sevgi, sabır, hoşgörü, bağlılık, korku gibi bir duygu; yaşanan, görülen, okunan, tasarlanan bir olay; bir şeyin içinde bulunduğu koşulların hepsi diye tanımlanan bir durum... " konu olabilir.

Göğüş (1978, 172) ilköğretimin ikinci kademesine rastlayan erinlik öncesi dönemde öğrencilerin yaptıkları deney ve geziler, ilgilendikleri spor dalları ve konuları, evde besledikleri hayvanlar, fen konuları, buluşlar, icatlar, hayvan öyküleri ve biyografiler üzerinde yazı yazabileceklerini belirtir.

Konu verildikten sonra, konu üzerinde neler söyleneceği ile ilgili düşünceler planlanmaya başlanır. Bu da öğrencileri konunun ana maddesini bulmaya götürür. Konunun ana maddesi, konunun hangi yönünün işleneceğini ortaya koyar. Örnek olarak "Ne tür romanlardan hoşlanırsınız?" konusunda üzerinde durulması gereken madde, romandır. Konunun ana maddesi anlaşılmadan meydana getirilecek bir anlatım rastgele söz yığınından başka bir şey olamaz.

Konu seçildikten sonra eğer genel nitelikli ise sınırlandırma yoluna gidilir. Konunun sınırlandırılması belli bir açıdan ele alınarak işlenmesi demektir. Örnek olarak: Mevsimler, yurdumuz genel anlamlı konulardır. "Yurdumuzun yer altı zenginlikleri", "İlkbahar mevsimini neden severiz?" gibi konular sınırlandırılmış konulardır. Bunlar üzerinde yazı yazmak daha kolaydır çünkü, konunun hangi yönünün açıklanacağı belirlenmiştir. Konu sınırlandırılırken yazılacak yazının uzunluğu, kısalığı; konu hakkında bilinenler ve yaşantılar göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Yazılı Anlatım Etkinliğinde Plan

Konu seçildikten sonra duygu ve düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması için plan yapmaya ihtiyaç vardır. Plan, konu ile ilgili zihinde meydana gelen fikirlerin, olayların ve duyguların mantıklı bir düzenle yazıda yer almasını sağlayan, yazılacaklarla ilgili gereksiz ayrıntılara yer vermeyen ve yazının her bölümünün birbirine bağlanmasına yardım eden iskelettir.

Plan, yazıların ana düşüncelerinin belirgin olmasına katkıda bulunur ve gereksiz yere uzamalarını engeller. Par'a göre (1997, 16) plan yapma, yazının kolay anlaşılmasını sağlar, konuda birliği gerçekleştirir. Kantemir (1995, 140) ise yazılı anlatımda plan yapmanın yararlarını şöyle maddeleştirmiştir:

1. Yazıyı doldurma ve boş sözlerden ve bizi konu dışına çıkmaktan kurtarır.
2. Yazarken fikirleri rahatça anlatmayı ve yazının kolay anlaşılmasını sağlar.
3. Düşünce, duygu ve hayallerimizi ölçülü bir biçimde anlatmaya yarar.
4. Düzenli yazacak kişiyi kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır.
5. Konuda birliği kurar.
6. Duygu, hayal ve fikirlerin en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılmasını sağlar.

Gökşen (1980, 23)'e göre "yazımızın ya da konuşmamızın içeriğini oluşturacak düşünceler, duygular, gözlem ve yaşantılar kalemimizin, dilimizin ucuna geldiği gibi anlatılamaz; gelişigüzel söylenip yazılamaz, bunlar, aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayrılıp sıralanmalıdır. Bu sıralama işine de anlatımın planı denir".

Öz (2001, 227) de, sözlü ve yazılı anlatım konularının önceden öğretmen tarafından hazırlanması ve sınıfta bu konular üzerinde nasıl çalışılacağının planlanması gerektiğini vurgulamıştır. Aksi takdirde öğrenciler ne yapacaklarını iyice belirleyemezler, çalışma alanını sınırlayamazlar. Böylece istenilen hedeflere varmak güçleşmiş olur.

4. Yazılı Anlatım Etkinliğinde Düzeltme ve Değerlendirme

Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinden sonraki aşama düzeltme ve değerlendirme aşamasıdır. Düzeltme ve değerlendirme eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim ve öğretim süreci içinde sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi gerekir. Öz (2001, 32)'e göre "çocukların kendi kendilerine yaptıkları çalışmalar ancak değerlendirildiği zaman bir anlam kazanır, değerlendirilmeyen çalışmalar önemini kaybeder". Türkçe derslerinde de çalışmaların sürekli olarak değerlendirilmesi çok önemlidir. "Türkçe öğretimi türlü etkinlikleri içeren bir derstir. Bunun için öğretmen her öğrenci için ayrıntılı bir ölçme ve değerlendirme fişi düzenlemeli, öğrenciyi sürekli olarak izlemeli, durumu fişe işlemelidir (Öz, 2001, 169).

Demirel (1999, 65) "öğrencilerin yazdıkları ödevleri kendi kendilerine ve arkadaşlarına okuyup gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra öğretmene vermeleri alışkanlık hâline getirilmelidir" derken düzeltme işinin ödevlere de yansıtılması gerektiğini vurgulamaktadır. Özön (1960, 23) yazıların düzeltilmesinde ilk bakılacak noktanın açık, mantıklı bir anlatım olduğunu söylemektedir. "Türk çocuğu bir üslup endişesine düşmeden evvel fikrini en kısa ve makul yoldan ifade etmesini öğrenmelidir".

5. Yazılı Anlatım Etkinliğinde Ödev

Ödev, öğrencilerin sınıfta aldığı bilgilerin sınıf dışında uygulanmasıyla pekişmesini sağlayıcı bir özellik taşımaktadır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e göre (1999, 109) "bilinçli olarak ele alınırsa öğrencinin yetişmesi ve değerlendirilmesi bakımından ödev önemli bir araçtır". Ödevler öğrencilerin, yazıyı kâğıda yerleştirme alışkanlıklarını, yazım ve el yazısı becerilerini ve genel olarak yazılı anlatım becerilerini ölçmekte yardımcı olur.

Yazma ödevleri öğrencilerin bu çalışmaları sınıf dışında da sürdürmelerini ve yazma uğraşıyla devamlı iç içe bulunmalarını sağlar. "Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır" (Demirel, 1999, 59). Ancak özellikle ikinci kademede Türkçe derslerine ayrılan zaman, sürekli olarak sınıf içinde yazma çalışmaları yaptırmaya elverişli olmayabilir. Bu nedenle yazma çalışmalarını zaman zaman ev ödevi şeklinde yürütmek mümkündür.

6. Yazılı Anlatım Etkinliğinde Cümle ve Paragraf

Yazılı anlatım kelimelerden başlayarak onları cümle içinde kullanmayla devam eden bir etkinliktir. Düşüncelerin, duyguların, tasarıların, hayallerin amacına uygun bir şekilde anlatılabilmesi için doğru ve anlaşılır cümleler kurmak gerekir. Anlatılmak istenene uygun olarak yazılacak bir cümle dil bilgisi yönünden doğru olmalıdır. Ayrıca duygu ve düşünceleri en az kelimeyle anlatabilmeli, cümle ne anlatmak istiyorsa okuyan kişi de onu anlamalıdır. Birleşik cümlelerde yan cümlecik ile temel cümleciğin içerdiği fikirler birbirini tutmalı, cümle içinde bilinmeyen kelimelere, ölçüsüz mecazlara ve abartılı söz sanatlarına başvurulmamalıdır.

Paragraflar düşünce birimleridir. Paragraflarda bir ana düşünce olur ve her paragraf bu düşüncenin birimi, yuvası sayılır. İşte bu ana fikri, ana duyguyu değişik yönlerden açıklayan cümleye ya da cümle öbeklerine paragraf denir. Yazılı bir kompozisyon paragrafların zincir halkaları gibi birbirine bağlanmasından meydana gelir.

Sağlam bir paragraf, yazının bütünü gibi bazı bölümlerden oluşur. Paragraf bir ana düşüncenin veya ana duygunun açıklanması işine yaradığına göre, bu ana düşünce ya da duyguyu açıklamaya bir giriş cümlesinden başlanmalıdır. Bu cümle bize paragrafta genel olarak neyin üzerinde durulacağım bildirir. Daha sonra bu düşüncenin paragraf boyutunda ele alınacağı kısım olan gelişme cümleleri bulunur. Bunlar düşünce ya da duyguları, paragrafta ele alınması gereken tüm yönleriyle açıklar. Paragraf sonuç cümleleriyle biter. Bu cümleler de paragrafta ele alınan düşünce veya duyguları toparlayıcı nitelik taşır.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, sınırlılıkları ve önemi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaları tespit etmektir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma iletişim becerilerinin öğrencilere davranış olarak kazandırılmasında en büyük rolü oynayan öğretmenlerin, yazılı anlatım etkinliğindeki uygulamalarını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmada ilköğretimde yürütülen yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları uygulamalar bir süreç içinde saptanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkçe dersini okutan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak da Hatay ili Antakya ilçe merkezindeki 21 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 60 Türkçe öğretmeni alınmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma ilköğretim okullarında, Türkçe dersleri ile geliştirilmesi amaçlanan beceri alanlarından yazılı anlatım etkinliği ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, yazılı anlatım etkinliğinin tanım, amaç, konu verme, planlama, düzeltme ve değerlendirme aşamaları ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırma için geliştirilen anket formu 60 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliğiyle ilgili olarak yaptıkları uygulamaları tespit etmek amacıyla 27 maddelik bir anket formu geliştirilmiştir. Bu anket formu, geçerlik ve güvenirlik analizi için 30 öğretmene uygulanmış ve veriler bil-

gisayar ortamına girilmiştir. Anket formunun güvenilirlik derecesi, güvenilirlik analizi ile belirlenmiş ve alpha katsayısı ile sınanmıştır. Anketin güvenilirlik derecesi, yani alpha katsayısı ,9245 olarak bulunmuştur.

Anket formunun geçerliği ise madde analizi ile sınanmıştır. Ankette yer alan soruların madde analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Anket Formuna Ait Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Sonuçlar	Maddeler	Sonuçlar
M1	,62	M15	,63
M2	***,47**	M16	,68
M3	,66	M17	,82
M4	,72	M18	***,39**
M5	***,46**	M19	***,40**
M6	,62	M20	,57
M7	,64	M21	,59
M8	,58	M22	,60
M9	***,43**	M23	,58
M10	,60	M24	,68
M11	,63	M25	***,30**
M12	,68	M26	,76
M13	***,45**	M27	,62
M14	,74		

. 50 ve üzerinde değere sahip olan maddeler geçerlidir.

Verilerin Yorumlanması

Anket formu öğretmenlere uygulandıktan sonra elde edilen bulgular bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde mikrosoft excel-SPSS programı kullanılmıştır. Bu aşamada frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sonunda yazılı anlatım etkinliğinin tanımlama, amaçlar, konu verme, planlama, düzeltme ve değerlendirme aşamaları ile ilgili olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Yazılı Anlatım Etkinliğinin Tanımı ve Amaçları

Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaları tespit etmek amacıyla geliştirilen anketin ilk sorusu, öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliğini nasıl tanımladıklarıyla ilgilidir. Bu sorudan elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Yazılı Anlatım Etkinliğinin Tanımına İlişkin Veriler

Soru	Seçenekler									
Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptığınız çalışmaları da göz önünde bulundurarak düşündüğünüzde bu etkinliği nasıl tanımlarsınız?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	AO	SS
	51	85	3	5	4	6,7	2	3,3	1,28	,73

AO: Aritmetik Ortalama SS: Standart Sapma

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin % 85'i yazılı anlatım etkinliğini "öğrencilerin gözlemlediklerini, okuduklarını, düşündüklerini açık, anlaşılır bir ifade tarzıyla yazıya aktarmalarıdır"; % 5'i "öğrencilerin plan yapma alışkanlığı kazanarak bir konu hakkındaki bilgilerinden nerede, nasıl ve ne kadar yararlanabileceklerini öğrenmeleri etkinliğidir"; % 6,7si "öğrencilerin temel dilbilgisi kurallarını, noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını yazı içinde doğru bir şekilde öğrenmeleridir"; %3,3'ü de "öğrencilerin duyduklarını, düşündüklerini kendilerine göre, serbest bir şekilde yazmalarıdır" şeklinde tanımlamıştır.

Tablo 2: Yazılı Anlatım Etkinliğinin Amaçlarına İlişkin Veriler

Soru	Seçenekler									
Yazılı anlatım etkinliğini en çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?	1		2		3		4		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%		
	50	83,3	2	3,3	2	3,3	5	8,3	1,43	1,03

Tablo 3'e göre yazılı anlatım etkinliğinin amacını öğretmenlerin % 83,3'ü "öğrenciye gördüğünü, okuduğunu, düşündüğünü yazıyla doğru bir şekilde ifade etme becerisi kazandırmak"; % 3,3'ü "yazı içindeki planı kavratarak bütün hayatta planlı olmaya yöneltebilmek"; % 3,3'ü "öğrencilere dil bilgisinin temel kurallarını yazı içinde sezdirebilmek"; % 8,3'ü de "öğrencinin yaratma gücünü geliştirebilmek" şeklinde tespit etmiştir.

Ankete verilen cevaplardan yola çıkarak öğretmenlerin, yazılı anlatım etkinliğinin tanımından açık ve anlaşılır ifade tarzı oluşturmak gerektiğini anladıkları söylenebilir. Türkçe eğitim programına bakıldığında da anlatma ile ilgili amacın aynı şekilde ifade edildiği görülmektedir. "Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini, düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak" (Türkçe Programı, 2002, 7) maddesi öğretmenlerin tanımı ile örtüşmektedir. Bu demektir ki öğretmenler yazılı anlatım etkinliğini Türkçe programına uygun olarak tanımlamaktadırlar.

3. 2. Yazılı Anlatım Etkinliğinin Konu Verme Aşaması İle İlgili Bulgular ve Yorum

Konu verme aşaması ile ilgili olarak öğrencilere yazmaları için en çok verilen konuların hangileri olduğu; konu verirken öğrencilerin en çok dikkat edilen özellikleri; öğretmenlerin ders kitabındaki yazma konularından yararlanmadaki düşünceleri sorulmuştur.

Tablo 3: Yazılı Anlatımda Konu Verirken Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Veriler

Soru	Seçenekler									
Yazma konuları verirken en çok dikkat etiğiniz husus hangisidir?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	25	41,7	19	31,7	3	5	10	16,7	2,11	1,26

Konu verirken öğretmenler, % 41,7 oranında öğrencilerin ilgi alanlarını; % 31,7 oranında da bilgi seviyelerini ve yaşantılarını göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler konu verirken "% 5 oranında "spor, müzik gibi genel konular yerine sınırlandırılmış konular verdiklerini; % 16,7 oranında da "herkesin takip etmesi gereken güncel konularda yazdırdıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4: Yazılı Anlatımda Verilen Konuların Ana Maddelerine İlişkin Veriler

Soru	Seçenekler									
Yazılması için verdiğiniz konuların ana maddelerini hangileri oluşturuyor?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	18	30	14	23,3	20	33,3	8	13,3	2,58	1,36

Öğretmenlerin % 30'u öğrencilere genellikle atasözü, % 23,3'ü de özdeyiş açıklatmakta; % 33,3'ü öğrencilere birkaç konu vererek onları istedikleri konuda yazmaları için serbest bırakmakta; % 13,3'ü de derste geçen konuşma konularını yazılı hâle getirmelerini istemektedir.

Tablo 5: Öğrencileri Yazmaya İsteklendirmek İçin Yapılan Uygulamalara İlişkin Veriler

Soru	Seçenekler									
Öğrencileri yazmaya karşı isteklendirmede en çok hangisini kullanıyorsunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	23	38,3	13	21,7	20	33,3	1	1,7	2,05	1,08

Ankete verilen cevaplardan elde edilen bilgiye göre öğretmenler öğrencileri yazmaya karşı isteklendirmek için %38,3 oranında onlara ait fikirlerin önemli olduğunu; % 21,7 oranında en güzel yazıları panoya asacağını; % 33,3 oranında düzenli ve sürekli yazmanın bu yeteneği geliştireceğini söylediklerini belirtmişlerdir. % 1,7 oranındaki öğretmenin de dünyaca ünlü yazarların yaşamlarından örnekler verdiği tespit edilmiştir.

Tablo 6: Ders Kitaplarındaki Yazma Konularını Kullanmaya İlişkin Veriler

Soru	Seçenekler									
Türkçe dersi kitaplarındaki yazma konularını kullanma hakkında ne düşünüyorsunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	4	6,7	12	20	26	43,3	14	21,7	2,96	1,05

Öğretmenlerin % 6,7'si ders kitaplarındaki yazma konularının öğrencilerin düzeylerinin üstünde olduğunu düşünmekte; % 20'si ders kitaplarındaki yazma konularını öğrencilere ödev olarak vermekte; % 43,3'ü bu yazma konularını öğrencilerin seviyelerine uyarlayabileceklerini düşünmekte; % 21,7'si de her metnin sonunda bulunan yazma konusunu öğrencilerine yazma ödevi olarak vermektedir.

Konu verme aşaması sırasında üzerinde titizlikle düşünülmesi gereken bazı noktalar vardır. Öğrencilerin ilgi alanlarını tespit etme, bilgi seviyelerini araştırma, bilgiyi elde etme yollarını tanıma, öğretmenin, öğrencinin özel yaşamı hakkında bilgi sahibi olması bunlardandır. Öz (2001, 4) her şeyden önce Türkçe dersi ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında yakın bir bağlantı olması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerine atasözü ve özdeyiş açıklattığı görülmektedir. Bunların yazma konusu olarak verilmesi ilköğretim okullarında alışılmış bir durum olmuştur. Bunun nedenlerinden birisi öğretmenlerin, öğrencilerin başka konularda yazma yeteneğine sahip olmadıklarını düşünmeleridir. Başka bir neden de öğretmenlerin farklı konularda çalışmalar yapmak yerine hazır olarak bulabilecekleri ve artık kalıplaşmış gördükleri, sıradan çalışmalar yapmayı tercih etmeleridir. Öğrencilere yazma konusu olarak verilen konular arasında ders kitaplarındaki konular da bulunmaktadır. Bu konular, öğretmen tarafından gözden geçirilmeli ve öğrencinin ilgisini çekecek, onların ihtiyaçlarını karşılayacak, onlara yeni ufuklar açacak şekilde düzenlenmelidir.

3. 3. Yazılı Anlatım Etkinliğinin Planlanma Aşaması İle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu aşamada öğretmenlere yazılı anlatım çalışmalarında planla ilgili olarak yaptıkları uygulamalar ve plan yapmanın yararları hakkındaki görüşleri sorulmuştur.

Tablo 7: Yazılı Anlatımın Planlanmasının Yararlarına İlişkin Veriler

Soru	Seçenekler									
Sizce yazılı anlatım etkinliğinde plan yapmanın en önemli yararı nedir?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	22	36,7	4	6,7	29	48,3	4	6,7	1,45	2,32

Öğretmenlerin % 36,7'si yazılı anlatım çalışmalarında plan yapmanın yazıyı gereksiz düşüncelerden kurtararak konu dışına çıkılmasını önlediğini; % 6,7'si yazının kolay anlaşılmasını sağladığını; % 48,3'ü planın duygu, düşünce ve hayallerin birbirine bağlı olarak anlatılmasını sağladığını; % 6,7'si de kişiyi zaman kaybından kurtardığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 8: Yazılı Anlatım Etkinliğinde Plan Yapma Çalışmalarına İlişkin Veriler

Soru	Seçenekler									
Yazılı anlatım etkinliğinde planla ilgili en sık yaptığınız uygulama nedir?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	25	41,7	13	21,7	11	18,3	11	18,3	2,30	1,09

Öğretmenlerin % 41,7'si konuyu verdikten sonra planla ilgili hiçbir uygulamada bulunmayarak planı öğrencinin yapmasını beklemekte; % 21,7'si öğrencilere zor gelen konularda plan vermekte, diğer konularda ise plan vermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin % 18,3'ü konu ile ilgili birkaç cümlelik açıklamalarla yetinmekte; % 18,3'ü de sadece konuya nasıl bir giriş yapılacağını söylemektedir.

Planlama ile ilgili sorulara verdikleri cevaplardan çıkan sonuca göre öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilere yazılı anlatım çalışmalarında plan yaptırmamaktadır. Buna karşın öğretmenler, plan yapmanın yararları üzerindeki olumlu düşünceleri savunmaktadırlar.

3. 4. Yazılı Anlatım Etkinliğinin Düzeltme ve Değerlendirme Aşamaları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Yazılı anlatım etkinliğinin düzeltme ve değerlendirme aşamasında, yazılı anlatım çalışmalarının şekil, içerik ve anlatım açısından değerlendirilmesinde nelere dikkat edildiği, yazılı anlatım notlarının nasıl verildiği, eğitim teknolojisi ürünlerinin kullanılması hakkında sorular bulunmaktadır.

Tablo 9: Yazılı Anlatım Notlarının Nasıl Verildiğine İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Öğrencilerin yazılı anlatım notlarını nasıl veriyorsunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	10	16,7	38	63,3	10	16,7	2	3,3	1,46	,72

Öğretmenlerin % 16,7'si yazılı anlatım çalışmalarına not verirken diğer yazılılarla birlikte yaptığı kompozisyon sınavlarını kullanmakta; % 63,3'ü Türkçe yazılılarıyla birlikte yazdırdığı kompozisyonları kullanmaktadır. % 16,7'si öğrencilerin yıl içinde gösterdikleri gelişmelere dikkat etmekte; % 3,3'ü de yazılı anlatım etkinliğine yönelik bir gözlem fişi kullanmaktadır.

Tablo 10: Yazılı Anlatımda Düzeltme Yapılırken Takip Edilen Yönteme İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Yazılı anlatım çalışmalarını düzeltirken nasıl bir yol takip ediyorsunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	38	63,3	18	30	2	3,3	2	3,3	2,43	1,46

Yazılı anlatım çalışmalarını düzeltirken öğretmenlerin % 63,3'ü yazılardaki yanlışların altını çizerek öğrencilere dağıtmakta; % 30'u öğrenciyle yüz yüze gelerek yanlışları belirtmekte ve bunların doğru şekillerini göstermekte; % 3,3'ü öğrencilerin birbirlerinin yazılarını düzeltmelerini sağlamakta; % 3,3'ü de standart bir yazılı anlatım değerlendirme ölçeği kullanarak düzeltmeleri yapmaktadır.

Tablo 11: Yazılı Anlatımda Dış Yapıda Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Yazıları düzeltirken dış yapıda en çok neye dikkat ediyorsunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	26	43,3	7	11,7	2	3,3	25	41,7	2,70	1,77

Yazılı anlatım çalışmalarını düzeltirken öğretmenlerin % 43,3'ü kâğıdın dış yapısında en fazla sağ, sol, alt ve üst taraflardan bırakılması gereken boşluklara; % 11,7'si paragraf başlarının biraz içeriden başlamış olmasına; % 3,3'ü satır başlarının aynı hizada olmasına; % 41,7'si de okunaklı bir el yazısıyla yazılmış olmasına dikkat ettiğini belirtmektedir.

Tablo 12: Yazılı Anlatımın İçerik Aşamasında Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Yazıları düzeltirken içerik açısından en çok neye dikkat ediyorsunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	30	50	1	1,7	15	25	14	23,3	1,70	,72

Yazılı anlatım çalışmalarını düzeltirken öğretmenlerin % 50'si içerik açısından konunun anlaşılmış olmasına; % 1,7'si konunun yeterli ölçüde sınırlandırılmış olmasına; % 25'i düşüncelerin akla uygun bir sıraya göre yazılmasına; % 23,3'ü de başlığın konuyla uygun olmasına dikkat etmektedir.

Tablo 13: Yazılı Anlatımda "Anlatım" Aşamasında Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Yazıları düzeltirken anlatımla ilgili olarak en çok neye dikkat ediyorsunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	25	41,7	30	50	3	5	2	3,3	2,38	1,29

Anlatımla ilgili olarak da öğretmenlerin % 41,7'si konunun dışına çıkılmamış olmasına; % 50'si cümlelerin açık, anlaşılır bir nitelik taşımasına; % 5'i giriş paragrafının okuyucunun ilgisini çekecek nitelikte olmasına; % 3,3'ü de noktalama işaretleri ve imla kurallarının yerinde kullanılmış olmasına dikkat etmektedir.

Tablo 14: Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltirken Belirli İşaretler Kullanma Konusuna İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Yazıları düzeltirken (ad: açık değil, c. krş: cümle karışık vb.) gibi işaretler kullanıyor musunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	22	40	6	10	14	23,3	15	25	1,55	,99

Yazıları düzeltirken (ad: açık değil, c. krş: cümle karışık...) gibi üzerinde anlaşılmış işaretleri öğretmenlerin % 40'ı hiç kullanmamakta; % 10'u çok az kullanmakta; % 23,3'ü bazen kullanmakta; %25'i de genellikle kullanmamaktadır.

Tablo 15: Yazılı Anlatımda Eğitim Teknolojilerini Kullanma Konusuna İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Yazılı anlatım çalışmalarında tepegöz, video gibi eğitim teknolojilerinden yararlanıyor musunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	42	70	9	15	4	6,7	4	6,7	1,43	1,47

Yazılı anlatım etkinliği boyunca televizyon, video, tepegöz gibi eğitim teknolojisi ürünlerini öğretmenlerin % 70'i hiç kullanmamakta; % 15'i çok az kullanmaktadır. Öğretmenler bu araçları % 6,7 oranında bazen kullanmakta; yine 6,7 oranında da genellikle kullanmaktadırlar.

Yazılı anlatım etkinliğinin düzeltme ve değerlendirme aşamasında yer alan sorulara verilen cevaplardan anlaşıldığına göre öğretmenler öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını düzeltirken genellikle yazılardaki yanlışların altını çizerek öğrencilere dağıtmaktadırlar. Bu şekilde öğrenciler altı çizili yerlerde hangi hataları yaptıklarını ve bu hataları nasıl düzeltilmesi gerektiğini öğrenememektedirler. Öğretmen de her yazılı anlatım çalışmasında aynı hataları işaretlemek durumunda kalmaktadır.

Yazılı anlatım çalışmalarına not verirken genellikle yapılan uygulama da Türkçe yazılıları ile birlikte bir kompozisyon konusu vermek ve bu konuda yazılan yazıları değerlendirmek şeklindedir.

3. 5. Yazılı Anlatım Etkinliğinin Ödev Verme Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yazılı anlatım etkinliğinin düzeltme ve değerlendirilmesiyle ilgili olarak yapılan uygulamalara ilişkin sorular yer almaktadır.

Tablo 16: Yazılı Anlatımla İlgili Ödev Verme Konusuna İlişkin Veriler

Soru	Seçenekler									
Öğrencilere yazılı anlatımla ilgili ev ödevi veriyorsanız bunu hangi sıklıkta yapıyorsunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	29	48,3	21	35	6	10	4	6,7	1,75	,89

Öğretmenlerin % % 48,3'ü öğrencilere yazılı anlatımla ilgili haftada bir defa ödev vermekte; % 35''i iki haftada bir defa ödev vermekte; % 10'u iki haftadan daha fazla bir zamanda ödev vermekte; % 6,7'si de dönemde bir defa olmak üzere araştırmaya ve rapor etmeye dayalı ödev vermektedir.

Tablo 17: Yazılı Anlatım Ödevi Vermedeki Amaçlara İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Öğrencilerinize yazılı anlatımla ilgili ödev vermekteki amacınız nedir?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	15	25	24	40	3	5	16	26,7	1,00	1,22

Öğretmenler, yazılı anlatım ödevi verirken % 25 oranında öğrencileri yazılı anlatım çalışmalarıyla sürekli iç içe bulundurmayı; % 40 oranında öğrencilere sürekli ve düzenli olarak yazma alışkanlığı kazandırmayı; % 5 oranında öğrencileri bir sonraki yazılı anlatım çalışmasına hazırlamayı; % 26,7 oranında da öğrencilerin sınıf dışında da yazma alışkanlığı kazandırmayı amaçlamaktadır.

Tablo 18: Ödevler Dışında Sürekli Olarak Yaptırılan Çalışmalara İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Öğrencilere sürekli olarak yaptırdığınız bir uygulama varsa en sık yaptırdığınız hangisidir?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	16	26,7	11	18,3	17	28,3	6	10	1,00	1,34

Öğretmenler, yazılı anlatım ödevi vermek dışında % 26,7 oranında öğrencilere sürekli olarak günlük tutturduğunu; % 18,3 oranında seçme şiirler defteri tutma alışkanlığı kazandırmaya çalıştığını; % 28,3 oranında düzenli olarak kitap okutup bunların özetlerini yazdırdığını; % 10 oranında da izledikleri, dinledikleri televizyon veya radyo yayınlarını yazılı olarak tanıtmalarını istediğini belirtmiştir.

3. 6. Yazılı Anlatım Etkinliğinde Cümle ve Paragraf Unsurlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu aşamada öğretmenlere öğrencilerin açık, anlaşılır cümle yazma yetenekleri ile sağlam paragraflar oluşturma yeteneklerini geliştirmek amacıyla yaptıkları uygulamalar hakkında sorular sorulmuştur.

Tablo 19: Anlaşılır Cümle Yapısı Oluşturmaya Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Öğrencilerin açık, anlaşılır cümle yazma yeteneklerini geliştirmek için en çok hangisini yapıyorsunuz?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	11	18,3	13	21,7	18	30	13	21,7	2,86	1,35

Öğretmenler, öğrencilerin açık ve anlaşılır cümle kurma yeteneklerini geliştirebilmek amacıyla % 18,3 oranında sınıfa örnek metinler getirerek bunların cümlelerini çözümlettirdiklerini; % 21,7 oranında kısa cümleleri genişletme çalışmaları yaptırdıklarını; % 30 oranında karışık olarak verilen kelimelerden düzenli cümle yazdırdıklarını; % 21,7 oranında da tahtaya yazılan cümlelere anlamca yakın cümleler yazdırdıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 20: Paragraf Yazma Konusunda Yapılan Çalışmalara İlişkin Veriler

Sorular	Seçenekler									
Paragraf yazma konusunda en sık yaptığınız uygulama hangisidir?	1		2		3		4			
	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
	28	46,7	5	8,3	3	5	22	36,7	2,41	1,46

Paragraf yazma konusunda öğretmenlerin % 46,7'si paragraf yapılmamış yazıları paragraflara böldürme çalışmaları; % 8,3'ü ise paragraflarda düşüncenin akışını bozan cümleleri bulma çalışmaları yaptırmaktadır. Ayrıca bu konuda öğretmenlerin % 5'i metinlerdeki giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını inceletmekte; % 36,7'si de karışık olarak verilmiş cümlelerden düzenli paragraflar yazdırmaktadır.

4. Öneriler

İlköğretim okullarında eğitim öğretim gören öğrencilerin Türkçeyi daha doğru bir şekilde kullanabilmeleri ve daha düzgün bir yazılı anlatım becerisine ulaşabilmeleri için şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan öğretmen adayları, ana dili eğitimi konusundaki modern yöntem ve tekniklerden haberdar edilmelidir. Ayrıca bu bölümlerdeki "Yazılı Anlatım" dersleri öğrencilere teorik bilgiler vermek yerine uygulamalı bir şekilde yürütülmelidir.

2. İlköğretim okullarında her ders yılı başında birkaç saat sürecek uygulamalar yoluyla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları belirlenmeli ve yıl içindeki yazma çalışmalarında bu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Yazma çalışmalarına öğrencinin yakından gördüğü, kendi hayatıyla ilgili konulardan başlanmalıdır.

4. Yazılı anlatım çalışmalarında yazı planının öğrenciler tarafından uygulamaya geçirildiği tespit edilinceye kadar konu ile birlikte plan da verilmelidir.

5.Yazmayı teşvik etmek için öğrenciler arasında sık sık şiir, öykü, fıkra ve sohbet gibi türlerde yarışmalar düzenlenmeli ve bu yarışmalar verilecek ödüllerle çekici hâle getirilmelidir.

6. Yazılı anlatım etkinliğinde ölçme ve değerlendirme işlemleri bazı kuralların ezbere sorulmasıyla değil bunların uygulatılmasıyla gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

AĞCA, Hüseyin (1999). **Yazılı Anlatım**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Öğretmen Kitapları Serisi.

BİNYAZAR Adnan- Emin Özdemir (1980). **Yazılı Anlatım Bilgileri**, Milliyet Yayın AŞ. Yardımcı Kitaplar.

DEMİREL, Özcan (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Öğretmen Kitapları Dizisi, MEB. İstanbul.

GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Gül Yayınevi.

GÖKŞEN, Enver Naci (1980). **Kompozisyon İlkeleri Antolojisi**, Murat Ders Yayınları.

İlköğretim Okulları Temel Eğitim Türkçe-Yazı Programı, (2002) Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

KANTEMİR, Enise (1995). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Engin Yayıncılık, Ankara.

KAVCAR Cahit-Ferhan Oğuzkan-Sedat Sever (1995). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınları, Ankara.

ÖZ, M. Feyzi (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÖZDEMİR, Emin (1992). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Sanatı**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

ÖZÖN, Mustafa Nihat (1960). **Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş**, Yükselen Matbaası, İstanbul.

PAR, Arif Hikmet (1997). **Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon**, Serhat Yayınları, İstanbul.

SARICA, Salih (2000). **Güzel Konuşma ve Yazma, Kompozisyon**, Fil Yayınevi, Basım Yayın Dağıtım, San Tic. AŞ. İstanbul.

ŞİMŞEK, Rasim (1983) *"Çağdaş Eğitimde Ana Dilinin Yeri"*, **Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı**, Türk Dil Kurumu Yayınları.

TURAL, Sadık Kemal (1993). **Edebiyat Bilimine Katkılar**, Ecdad Yayınları, Ankara.

Türkçe Sözlük (1998). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Ek 1: Türkçe Dersi Yazılı Anlatım Etkinliğinde Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi Anketi

1. Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptığınız çalışmaları da göz önünde bulundurarak düşündüğünüzde bu etkinliği nasıl tanımlarsınız?

( ) Öğrencilerin gözlemlediklerini, okuduklarını, düşündüklerini açık, anlaşılır bir ifade tarzıyla yazıya aktarmalarıdır.

( ) Öğrencilerin plan yapma alışkanlığı kazanarak bir konu hakkındaki bilgilerinden nerede, nasıl, ne kadar yararlanabileceklerini öğrenmeleri etkinliğidir.

( ) Öğrencilerin temel dil bilgisi kurallarını, noktalama işaretlerini, yazım kurallarını yazı içinde doğru bir şekilde kullanmayı öğrenmeleridir.

( ) Öğrencilerin duyduklarını, düşündüklerini kendilerine göre, serbest bir şekilde yazmalarıdır.

2. Yazılı anlatım etkinliğini en çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?

( ) Öğrenciye gördüğünü, okuduğunu, düşündüğünü yazıyla doğru bir şekilde ifade etme becerisini kazandırmak

( ) Öğrencilere dil bilgisinin temel kurallarını yazı içinde sezdirebilmek

( ) Yazı içindeki planı kavratarak hayatta planlı olmaya yöneltebilmek

( ) Öğrencilerin yaratma güçlerini geliştirebilmek

3. Yazma konuları verirken en çok dikkat ettiğiniz husus hangisidir?

( ) Öğrencilerin ilgi duydukları konuları göz önünde bulunduruyorum

( ) Öğrencilerin konuyla ilgili bilgi ve yaşantı birikimlerine dikkat ediyorum

( ) Spor, müzik gibi genel konular yerine sınırlandırılmış konular veriyorum

( ) Herkesin takip etmesi gereken güncel konular veriyorum

4. Yazılması için verdiğiniz konuların ana maddelerini hangileri oluşturuyor?

( ) Yaşlarına uygun atasözleri açıklattırıyorum

( ) Kitap, sanat, bilim vb. konular hakkında özdeyiş açıklattırıyorum

( ) Derste geçen konuşma konularını yazmalarını istiyorum

( ) Birkaç konu birden veriyor, istedikleri konu hakkında yazmalarını istiyorum

5. Öğrencileri yazmaya karşı isteklendirmede en çok hangisini kullanıyorsunuz?

( ) Onlara ait fikirlerin önemli olduğunu söylüyorum

( ) En güzel yazıları panoya asacağımı söylüyorum

( ) Düzenli ve sürekli yazmanın bu yeteneği geliştireceğini söylüyorum

( ) Dünyaca ünlü yazarların yaşamlarından örnekler veriyorum

6. **Türkçe dersi kitaplarındaki yazma konularını kullanma hakkında ne düşünüyorsunuz?**

( ) Öğrencilerin düzeylerinin üstünde olduğunu düşünüyorum

( ) Ders kitaplarındaki yazma konularını öğrencilere ödev olarak veriyorum

( ) Bu konuları öğrencilerin seviyelerine göre düzenleyebileceğime inanıyorum

( ) Bu konuları kullanmada öğrencilerin isteklerini dikkate alıyorum

7. **Sizce yazılı anlatım etkinliğinde plan yapmanın en önemli yararı nedir?**

( ) Yazıyı gereksiz sözlerden kurtararak konu dışına çıkılmasını önler

( ) Yazının kolay anlaşılmasını sağlar

( ) Düşüncelerin birbirine bağlantılı bir şekilde anlatılmasını sağlar

( ) Kişiyi zaman kaybından kurtarır

8. **Yazılı anlatım etkinliğinde planla ilgili en sık yaptığınız uygulama nedir?**

( ) Planı öğrencilerin yapmalarını bekliyorum

( ) Öğrencilere zor gelen konularda plan veriyor, diğer konularda vermiyorum

( ) Konu ile ilgili birkaç cümlelik açıklamalarla yetiniyorum

( ) Sadece konuya nasıl bir giriş yapılacağını söylüyorum

9. **Öğrencilerin yazılı anlatım notlarını nasıl veriyorsunuz?**

( ) Diğer yazılılardan ayrı olarak yaptığım kompozisyon sınavlarıyla

( ) Yazılılarla birlikte yazdırdığım kompozisyonları değerlendirerek

( ) Öğrencilerin yıl boyunca gösterdikleri gelişmeleri değerlendirerek

( ) Yazılı anlatım etkinliğine yönelik olarak kullandığım gözlem fişiyle

10. **Yazılı anlatım çalışmalarını düzeltirken nasıl bir yol takip ediyorsunuz?**

( ) Yanlışların altını çizerek öğrencilere dağıtıyorum

( ) Öğrencilerle yüz yüze gelerek yanlışlarını ve bunların doğru şekillerini gösteriyorum

( ) Öğrencilerin birbirlerinin yazılarını düzeltmelerini istiyorum

( ) Standart bir yazılı anlatım değerlendirme ölçeği kullanıyorum

11. **Yazıları düzeltirken dış yapıda en çok neye dikkat ediyorsunuz?**

( ) Sayfa kenarlarında bırakılması gereken boşluklara

( ) Paragraf başlarının biraz içeriden başlamış olmasına

( ) Satır başlarının aynı hizada olmasına

( ) Okunaklı bir el yazısıyla yazılmış olmasına

12. Yazıları düzeltirken içerik açısından en çok neye dikkat ediyorsunuz?

( ) Konuyu anlamış olmalarına

( ) Konuyu yeteri kadar sınırlayabilmelerine

( ) Düşüncelerin akla uygun bir sıraya konulmuş olmasına

( ) Konuya uygun başlık konulmuş olmasına

13. Yazıları düzeltirken anlatımla ilgili olarak en çok neye dikkat ediyorsunuz?

( ) Konunun dışına çıkılmamış olmasına

( ) Cümlelerin açık, anlaşılır bir nitelik taşımasına

( ) Giriş paragrafının okuyucunun ilgisini çekecek nitelikte olmasına

( ) Noktalama işaretleri ve imla kurallarının yerinde kullanılmış olmasına

14. Yazıları düzeltirken (ad: açık değil, c. krş: cümle karışık vb.) gibi işaretler kullanıyor musunuz?

( )Hiç ( ) Çok az ( ) Bazen ( ) Genellikle ( ) Her zaman

15. Yazılı anlatım çalışmalarında tepegöz, video gibi eğitim teknolojilerinden yararlanıyor musunuz?

( )Hiç ( ) Çok az ( ) Bazen ( ) Genellikle ( ) Her zaman

16. Öğrencilere yazılı anlatımla ilgili ev ödevi veriyorsanız bunu hangi sıklıkta yapıyorsunuz?

( ) Haftada bir yazılı anlatım ödevi veriyorum

( ) İki haftada bir yazılı anlatım ödevi veriyorum

( ) İki haftadan daha fazla bir zamanda ödev veriyorum

( ) Dönemde bir defa araştırma ve rapor etmeye dayalı ödev veriyorum

17. Öğrencilerinize yazılı anlatımla ilgili ödev vermekteki amacınız nedir?

( ) Öğrencileri yazılı anlatım çalışmalarıyla sürekli iç içe bulundurmak

( ) Öğrencilere sürekli ve düzenli olarak yazma alışkanlığı kazandırmak

( ) Öğrencileri bir sonraki yazılı anlatım çalışmasına hazırlamak

( ) Öğrencilerin sınıf dışında da yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak

18. Öğrencilere sürekli olarak yaptırdığınız bir uygulama varsa en sık yaptırdığınız hangisidir?

( ) Öğrencilere sürekli olarak günlük tutturuyorum

( ) Onlara seçme şiirler defteri tutma alışkanlığı kazandırmaya çalışıyorum

( ) Düzenli olarak kitap okutuyor ve bunların özetlerini yazdırıyorum

( ) İzledikleri televizyon yayınlarının özetlerini yazdırıyorum

19. **Öğrencilerin açık, anlaşılır cümle yazma yeteneklerini geliştirmek için en çok hangisini yapıyorsunuz?**

( ) Örnek metinler getirerek bunların cümlelerini çözümlettiriyorum

( ) Kısa cümleleri genişletme çalışmaları yaptırıyorum

( ) Karışık olarak verilen kelimelerden düzenli cümle yapmalarını istiyorum

( ) Tahtaya yazdığım cümlelere anlamca yakın cümleler yazmalarını istiyorum

20. **Paragraf yazma konusunda en sık yaptığınız uygulama hangisidir?**

( ) Paragraf yapılmamış yazıları paragraflara bölmelerini istiyorum

( ) Paragraflarda düşüncenin akışını bozan cümleleri bulma çalışmaları yaptırıyorum

( ) Metinlerdeki giriş, gelişme ve sonuç paragraflarını inceletiyorum

( ) Karışık olarak verilmiş cümlelerden düzenli paragraflar yaptırıyorum

Ek 2: Türkçe Dersi Yazılı Anlatım Etkinliğinde Öğretmenlerin Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi Anketi Frekans ve Yüzde Tablosu

	SEÇENEKLER									
	1		2		3		4		A.O	S.S
SORULAR	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde 1	51	85	3	5	4	6,7	2	3,3	1,28	,73
Madde 2	50	83,3	2	3,3	2	3,3	5	8,3	1,43	1,03
Madde 3	25	41,7	19	31,7	3	5	10	16,7	2,11	1,26
Madde 4	18	30	14	23,3	20	33,3	8	13,3	2,58	1,36
Madde 5	23	38,3	13	21,7	20	33,3	1	1,7	2,05	1,08
Madde 6	4	6,7	12	20	26	43,3	14	21,7	2,96	1,05
Madde 7	22	36,7	4	6,7	29	48,3	4	6,7	1,45	2,32
Madde 8	25	41,7	13	21,7	11	18,3	11	18,3	2,30	1,09
Madde 9	10	16,7	38	63,3	10	16,7	2	3,3	1,46	,72
Madde 10	38	63,3	18	30	2	3,3	2	3,3	2,43	1,46
Madde 11	26	43,3	7	11,7	2	3,3	25	41,7	2,70	1,77
Madde 12	30	50	1	1,7	15	25	14	23,3	1,70	,72
Madde 13	25	41,7	30	50	3	5	2	3,3	2,38	1,29
Madde 14	22	40	6	10	14	23,3	15	25	1,55	,99
Madde 15	42	70	9	15	4	6,7	4	6,7	1,43	1,47
Madde 16	29	48,3	21	35	6	10	4	6,7	1,75	,89
Madde 17	15	25	24	40	3	5	16	26,7	1,00	1,22
Madde 18	16	26,7	11	18,3	17	28,3	6	10	1,00	1,34
Madde 19	11	18,3	13	21,7	18	30	13	21,7	2,86	1,35
Madde 20	28	46,7	5	8,3	3	5	22	36,7	2,41	1,46

AN EVALUATION OF TURKISH TEACHER'S APPLICATIONS ON THE WRITTEN SKILLS ACTIVITIES

Mehmet TEMİZKAN*

Abstract

In this research, the written comprehension practies used by Turkısh teacher's in elementary schools were evaluated. This research is a descriptive study. A survey was used as the research model. In the research as the data gathering means a questionnaire was given to the 60 Turkısh teachers. Because the new methods in the native language education have not been used in the teacher education institions, the teachers have taught Turkısh courses as a means of transfering the conventional knowledge of Turkısh instead of teaching the important language skills to develop this ability.

Key Words: Turkish instruction, the activity of writing, writting skills

* Ass.; Gazi University Gazi Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching

DİL VE ÇOCUKTA DİL GELİŞİM KURAMLARI

Fatma ÖZTÜRK DAĞABAKAN*
Davut DAĞABAKAN**

Özet

Bu makalede, birçok dil uzmanının dil hakkındaki görüşlerinden yola çıkılarak dilin ayrıntılı bir tanımı yapılmaya ve aynı zamanda dilin gelişimini açıklayan ünlü teoriler ele alınarak çocukta erken yaşlarda dil gelişimi hakkında okuyucuya bir ışık tutulmaya çalışıldı.

Anahtar Sözcükler: Dil, dil edinimi, dil donanımı, çocukta konuşma

Giriş

Dil, bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir. Dil, duygusal ve sosyal iletişimin en önemli birimlerinden biridir. Bir anda akla gelemeyecek kadar çok yönlü, farklı farklı nitelikleri olan, bugün bile tam olarak çözülememiş bir varlıktır. Dil, insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur. (Bkz. Aksan, 1998, 11).

Dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen olgudur. Konuşma yeteneği, yani dil, insanın en önemli niteliklerinin başında gelir. İnsanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün ayrıntılarıyla açığa vurmasını, yaşamını sürdürmesini mümkün kılar. Dil, insanların toplum içerisinde yaşaması, bireyler ve toplumlar arası iletişimin sağlanması için gereklidir. Dil kelimesinin Türkçede birbirinden farklı iki olayı ifade ettiğini hatırlamakta fayda vardır. İki komşu kadın arasındaki şu konuşmada bu iki anlam açığa çıkmaktadır. **A:** "Düşünün hele, on dil konuşan komşumuz profesörün korkudan dili tutulmuş!" **B:** "Öyle mi, hangi dili?". Alman Dilbilimci Walter Porzig, dil tutulmasına "*konuşma kabiliyetini kaybetmek*", bir dil konuşmaya ise, "*bir gramer ve sözlükle tasvir edilebilecek belirli bir söyleyiş tarzını iyi bilmek*" açıklamalarını getirmektedir. (Bkz. Porzig, 1995, 99).

En basit şekliyle **iletişim aracı** olarak tanımlanan dilin, birçok bilim adamı tarafından yapılmış farklı betimlemelerine rastlanmaktadır. Prof. Dr. Berke Vardar **Dilbilim Terimleri Sözlüğü**'nde dili, "*belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi*" olarak tanımlamaktadır. (Vardar, 1998, 75). Büyük dilbilimci Ferdinand de Saussure ise, dili, işaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistem olarak tanımlamaktadır. (Bkz. Saussure, 1985, 18).

Ferdinand de Saussure'ün yaptığı ve birçok dilbilimcinin benimsediği ayrıma göre, dil yetisinin toplumsal ürünü olan dil, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini

* Okutman Dr.; Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Elemanı
** 50. Yıl İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni – Erzurum

sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşımsal bir düzendir. Andre Martinet'nin tanımına göre "*bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçemlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle, anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır.*" (Martinet, 1998, 28). Bununla birlikte, iletişim aracı olarak kullanılan ve doğal diller dışında kalan trafik işaretleri, sinema dili, arıların dili gibi her türlü göstergeler dizgesi ve anlatım yöntemi de dil olarak tanımlanmaktadır.

Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini mümkün kılar. Kültür değerleri ve bilgilerin çoğu kuşaktan kuşağa sözlü ya da yazılı sözcükler yoluyla iletilmektedir. Dil ve düşünce çalışmalarında yoğunlaşan yirminci yüzyıl dilbilimcileri, psikologları ve sosyologları, bu ikisi arasında sıkı bir ilişki bulmuşlardır. Mehmet Kaplan, **Kültür ve Dil** adlı eserinde bu ilişkiyi, "*dil, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin eder*" (Kaplan, 2002, 112) diye özetlemektedir. Ona göre, bir milletin dünya görüşü dilinin sahip olduğu kelimelerle sınırlıdır. İnsanlar bildikleri ve tanıdıkları varlıklara, duygu ve düşüncelere ad koyar, bilmediklerinin dillerinde adları yoktur. (Bkz. Kaplan, 2002, 112). Herkes doğrudan kendi yaşantısı yoluyla öğrendiğinden çok daha fazlasını dil yoluyla öğrenir.

Dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Aynı zamanda, özellikle insanların sosyal yaşamları için kaçınılmazdır. Dil, hem donanım, hem de kazanım ile ilgili bir gelişim alanıdır. Kişinin, dile ilişkin doğuştan getirdiği birçok donanım vardır. Dilbilimci Hugo Moser, dilin fizyolojik, psikolojik ve bilişsel alanlarda birleştiğini ifade etmektedir. Sesleri fizyolojik temellere dayandırarak, farklı organların seslerin oluşmasında rol aldığını söylemektedir. Kelime kullanımını, bunların seçimini, bunların anlam ile ilişkilendirilmelerini psikolojik alanda gruplandırmaktadır. Dil ve düşünme ikilisini de üçüncü alana yerleştirerek, dilin mantıki, düzenleyici ve açıklayıcı bir görevi olduğuna işaret etmektedir. (Bkz. Moser, 1965, 37).

Kişinin, doğuştan getirdiği dil donanımları beyin ile ilgilidir. Beyin, dil sisteminin yöneticisi ve kendisi de bir donanımdır. Konuşma, temelde beyin kabuğundaki iki alan tarafından kontrol edilmektedir. Konuşma ve konuşulan dili anlama ile ilgili Broca ve Wernickle alanları beyin lokalizasyonuna ilişkin iki merkezdir. Broca alanı, beynin konuşma ile ilgili seslendirme yeteneğinin odak noktasıdır ve konuşmadaki sesleri kontrol eder. Wernickle alanı ise konuşma seslerinin tanınması ve ayırt edilmesi ile ilgilidir. Dili her türlü ifade biçimiyle anlama yeteneği, Wernickle alanının incinmesi ile önemli ölçüde aksar. Genel olarak Wernickle alanı duyusal, Broca alanı ise motor alandır. (Bkz. Morgan, 1991, 186). Diğer taraftan, dil gelişimini tamamen biyolojik donanım olarak açıklamak imkânsızdır. Dil, hem donanım, hem de kazanım ile ilgili bir alandır. Dil, belli evreler veya zamanla kazanılan kurallar bütünüdür. Çocuk, çevreyle iletişim sonucu ister bilişsel süreçler, ister taklit, isterse model alma gibi yollarla dil kazanımını elde eder. Dil gelişiminin nasıl ortaya çıktığına ilişkin farklı görüşler aşağıda yer almaktadır.

1-Davranışçı Görüş

Bu görüşe göre, çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Çevreden gelen birçok ses uyaranının zamanla sınıflandırılması, şekillendirilmesi ve benzer durumlarda aynı ses ve tepkilerin verilmesi gerçekleşmektedir.

Anne veya önemli diğer kişilerin çocukla ilişkilerinde vermiş oldukları tepkiler çocuk tarafından zamanla dile dönüştürülür. Ödül ve ceza gibi pekiştirenler yoluyla bu gelişim sürdürülür. Sonuçta konuşma şekillenir. Pekiştirilmenin yanı sıra, bebeklerin sıklıkla duydukları sesleri taklit etmeleri de dilin kazanılmasında önemli yer almaktadır.

2-Sosyal Etkileşim Kuramı

Davranışçı yaklaşımın bir ileri boyutu olan sosyal etkileşim kuramı da dil kazanımını doğrudan taklit ve model alma ile ilişkilendirmektedir. Bu kuramda, dil öğreniminde sosyal ve kültürel ortamdan etkilenildiği vurgulanır.

3-Ana Dili (nativist) Yaklaşımı

Ana dili yaklaşımı, dil kazanımı ile ilgili başka bir görüştür. Bu yaklaşım, dilin genetik olarak aktarıldığını ve tüm insanların dil kazanım araçlarına önceden sahip olduklarını savunmaktadır.

4-Dil Gelişimini Biyolojik Temellere Bağlayan Görüş

Noam Chomsky ve Lenneberg gibi dilbilimciler, dil gelişimini biyolojik temellere dayandırmaktadırlar ve çevresel koşulların da dil gelişimi üzerindeki etkilerini göz ardı etmemektedirler.

Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellerden yola çıkarak açıklayan kuramcılara **psiko-linguistik** kuramcılar denmektedir. Bunların içinde en önemlisi Noam Chomsky'nin kuramıdır. Bu kurama göre insanlar doğuştan, dil öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahiptir. Bu mekanizma, çocuğun yakınında konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini, sonra da uygun kurallar ile konuşmasını sağlar. Bu mekanizma sayesinde tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek, biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde, tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı öğrenmektedirler.

Chomsky, her ifadeyi dilbilimsel sistemde derin ve yüzeysel olmak üzere iki yapıya ayırmaktadır. Derin yapı, kavramların anlamsal yönü ile yüzeysel yapı ise konuşulan sözcükler ile ilgilidir. Çocuklar dili öğrenirken önce düşünsel olarak seslerin anlamlarını kavrarlar, daha sonra onları yüzeysel yapıya dönüştürürler.

Psiko-linguistik kuramlara ilişkin olarak konuşmayı öğrenmede, sözcüklerin anlamlarını kavrama ile anlamlı sesler çıkarma ya da konuşma olmak üzere iki farklı süreçten söz edilebilir. Bu süreçler birbirleri ile iç içedir ve bilişsel gelişime paralel olarak gelişme gösterirler.

Dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky, dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Bilişsel gelişimin farklı olduğu düşüncesine katılmayan Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Vygotsky'ye göre, sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece fonksiyonel bir anlam kazanmaktadır. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini söylemektedir. Bu nedenle, sözel düşünmenin, çocuğun geçirmiş olduğu, gelişmemiş, benmerkezci, kısmi, ilkel dil aşamalarını inceleyerek anlaşılabileceği vurgulanır.

Bilişsel gelişim ve genetik epistemoloji alanında önemli çalışmalar yapmış olan Jean Piaget çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil de, ev-

relerden geçerek oluştuğunu ve birey çevre ilişkilerinde etkin bir şekilde yapılandığını savunmuştur. Piaget'e göre, bilişsel gelişim ilk planda yer almaktadır. Dil gelişimi, genel bilişsel değişimlerin bir koordinasyonudur ve bilişsel gelişim dilden etkilenmemektedir. Küçük çocukluk dönemindeki gelişme sembolik düşünme yeteneğinden oluşmaktadır. Sembollerin istemli beyanı, çocuğa, imgelediği her şeyi söylemesini mümkün kılmaktadır. Çocuğun ilk sözleri henüz gerçek semboller değildir. Çünkü bu semboller görülen nesneler ve olaylarla ilişkilidir. Çocuklar, çevrelerinde hazır bulunmayan şeylerden konuşmaya başladıklarında esas sembolleri kullanırlar. Piaget'e göre, çocuk 7. yaşına kadar sosyal iletişimsel bir tavırla konuşmaz, çünkü bencidir ve benci düşünmektedir.

Vygotsky ve Piaget'in yaklaşımları birlikte düşünüldüğünde, dil gelişiminin, dış dünyadaki nesnelerin mental temsillerinin yapılmasıyla olgunlaştığı anlaşılmaktadır. Dil, bir taraftan düşünme için hammadde oluştururken, diğer taraftan düşünebilme yeteneğine paralel olarak işlemektedir. Farklı bir açıdan bakıldığında, dil, çocuğun soyut düşünebilme yeteneğine dış dünyadan sembolleştirdiği anlamları iliştirmesine yardımcı olmaktadır. Yani, dil ve düşünce oldukça iç içe ve birbirleriyle etkileşim içerisindedir. Bu yüzden, çocuk, dili elverdiği oranda düşünür ve kavramsal düşünme yeteneği arttıkça da dili gelişir.

Günümüzde dil edinimi, kaynağını, çocukla en yakını arasında doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu, sürekli bir süreç olarak betimlenmektedir. (Bkz. Zollinger, 1994)

Dil ediniminin ilk safhalarında karşılıklı paylaşım ön planda yer almaktadır. Çocuk, doğuştan itibaren yakınında bulunan kişiler ile direkt ilişkilerinde iletişimsel paylaşımın kurallarını öğrenmektedir ve dilin iletişimsel ortamında büyümektedir. Bu ilk safhanın ilk paylaşımlarında yalnızca çevresinde var olan nesneler hakkında nasıl bir iletişimin söz konusu olduğunu kavramaktadır. Bununla birlikte ilk sözcükleri anlayıp üretebilmektedir. Fakat bunların henüz bir temsil özelliği bulunmamaktadır. (Bkz. Kuhn, 2006, 1)

Dil ediniminin ikinci safhası bilişsel süreçler ile tanımlanmaktadır. Bunlar, çocuğu, sözcüklerin temsili boyutunu kavramaya ve dilin anlamsal düzlemini geliştirmeye yönlendirmektedir. Çocuk, bilişsel süreçte, tutulup görülemeyen olay ve nesneleri de düşünüp kurgulamayı öğrenmektedir. Böylece çocuk, yavaş yavaş somut ortamdan sembolik düzleme geçmektedir. (Bkz. Kuhn, 2006, 1)

Dil yeterliliği için beş tür bilgiye ihtiyaç vardır. Bunlar, fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks ve pragmatiktir. Fonoloji, dilin temel ses yapılarını araştırır. Her dilde aynı olan seslerin yanı sıra farklı sesler de bulunmaktadır. Çocuk, dilinin gelişiminde ilk olarak seslerle karşılaşır ve bu sesler üzerinde yeterlilik kazanır. Bu seslere fonem adı verilmektedir. Morfoloji, dildeki, anlam içeren en küçük birimleri inceleyen bilim dalıdır. Bu birimlere morfem adı verilmektedir. Semantik genel olarak dilin anlam yönünü ele almaktadır. Cümlelerin, kelimelerin incelemesini anlam açısından yapmaktadır. Cümlelerin kural ve yapı açısından incelemesini yapan bilim ise sentakstır. Sentaks, kelimelerden oluşan cümlelerin kurallarını işleten sistemdir. Pragmatik ise, farklı sosyal kontekstleri yöneten kuralları araştırmaktadır. Kullanılan dilin sosyal bağlamda kullanım uygunluğu, yani pragmatiklerle çocuklar, küçük yaşlarında nezaket ifadelerini, argo sözcükleri, emir kavramlarını, dilek ve arzularını iletme kurallarını öğrenirler. Örneğin 5 yaşındaki bir çocuk 2 yaşındaki bir çocuğa bir şeyler

anlatırken, kendisine pragmatik bilgi verilmiş gibi, daha basit cümleler kullanır, yavaş konuşur ve onun anlaması için sözcüklerini tekrarlar. (Bkz. Zwisler, 2006, 1)

Erken Yaşlarda Dil Gelişimi

Çocuklar, normal olarak okula gidinceye kadar temel dil becerilerini kazanırlar. Dil gelişimi hem sözlü, hem yazılı iletişimle ilgilidir. Sözel iletişim daha erken gelişir. Yazılı iletişim ise okul ile başlar.

Dil öğrenmek karmaşık bir süreçtir, ama insan dil öğrenmeye doğuştan yeteneklidir. Çocuk daha annesinin karnındayken, onun sesini ve dilinin vurgularını fark edebilmekte, doğduktan sonra da aynı dili, aynı çevrede yaşarken kolaylıkla öğrenebilmektedir.

Dil yeteneklerinin gelişimi de motor yeteneklerin gelişimi gibi düzenli bir sıra izler. Ayrıca çocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi çalışmaları sonunda, konuşmayı öğrenmenin ilk dönemlerinde yaklaşık olarak tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıkları görülmüştür. Alman dilbilimci Hans Glinz de **Deutsche Syntax** adlı kitabında çocukların "*evrensel açıklamalarından*" söz etmektedir. Ona göre, çocukların ilk kelimeleri, hatta ilk cümleleri diye bir şey söz konusu değildir. Kendisi, çocuklarda ilk olarak evrensel açıklamalardan bahsetmektedir. Bu evrensel açıklamalar herhangi bir durumda, çoğunlukla da bir dinleyiciye verilen bir tepki olarak düşünülmektedir. Bu tepki büyüklerin dilinde cümlenin yerini tutmaktadır. (Bkz. Glinz, 1970, 6)

Bebekler daha birkaç haftadan itibaren sesli uyarımları algılamaya ve onlara tepkide bulunmaya başlarlar. Birinci ayda **bah** ve **pah**, **ga** ve **da** gibi heceleri birbirinden ayırabilirler, seslere dikkatlerini vererek sesin geldiği yöne doğru başlarını çevirebilirler. Üçüncü aydan itibaren, annelerinin sesini başka bir hanımın sesinden ayırabilirler.

Konuşmayı öğrenmek uzun ve karmaşık bir olgudur. Çocuk 12–15 aylıkken ilk sözcüğü söyler. Bu demektir ki, 12. ya da 15. ayda çocuk, iletişimini dile hazırlık şeklinde yapar. Çocuğun ihtiyacı olan iletişim bu evrede mimiklerle, ağlama biçimleriyle ve anlamsız mırıldanmalarla ifade bulur. Kritik dönem olan 15 ay ve üstünde dil gelişimine ilişkin önemli ipuçları bulunabilir. 15 aylık bir bebek daha çok işaret amaçlı dil kullanımını tercih eder. Konuşma sırasındaki kelimeleri veya işittiklerini kullanabilir. 18 aylık bir bebek iki ve yakın kelime genişliğinde anlamlı cümleler kurabilir. Yaklaşık olarak 20–30 kapasitelik kelime hazinesine sahiptir. Yetişkinlerle soru-cevap şeklinde iletişim kurmaya çalışır.

21 aylık bir çocuk şarkılı oyunları sever. Hareketlerini iletişim amaçlı kullanır. Kendi başına gelenleri anlatmaya çalışır. Bazı zamirleri anlar ve **benim**, **senin**, **ben** ve **sen** kelimelerini çok kullanır. 24 aylık çocuk söz dağarcığında yaklaşık 200–300 kelime vardır. Her gün karşılaştığı nesnelerin adlarını öğrenmiştir ve kullanır. Kısa ve tam olmayan cümleler kurar. **İçinde**, **yukarı** ve **arkasında** gibi bazı zarfları kullanır. Üç yaşındaki çocuklar artık kelimelerle oynayabilir, 900–1000'e varan bir kelime hazinesine sahiptirler. 4 yaşında ise yaklaşık 1500–2000 kelime dağarcığıyla oldukça çok soru sorarlar, daha karmaşık cümle yapılarını kullanırlar. Hikâyelendirme bu yaşlarda belli sınırlılıklarla görülür. Niçin ve nasıl sorularına cevap vermekte zorlanırlar. Çocuklar gramer kurallarının % 90'ını 5–6 yaşlarında tamamlarlar, duygularını ifade etmeye başlarlar ve 2–3 bin konuşma, 20–24 bin anlama kelime hazinesine sahiptirler.

Yaklaşık bir yılın sonunda yetişkinlerin anlayıp tanıdıkları sesleri üreten çocuklar, ilköğretim birinci kademesinin sonunda aşağı yukarı 50 bin kelimelik konuşulan dili anlama kapasitesine ulaşırlar.

Sonuç

Sonuç olarak, dilin toplumsal gerekliliği herkesçe kabul edilen bir özelliktir. Birçok farklı bakış açısından ele alınabilen dilin, toplum ile sıkı bir ilişki içerisinde olduğu ve toplumun bütün değerlerini kendisinde barındırdığı konusunda bütün uzmanlar hemfikirdir denebilir.

Ayrıca çocuğun, dili ediniminde, yukarda ele alınan kuramların her birinin etkisini göstererek bir bütün oluşturduğu sonucuna varılabilir. Kişinin dil edinimi bir koordinasyon içerisinde gerçekleşmektedir. Bu koordinasyonu sağlayan öğeleri büyük ölçüde aile, yakın çevre, okul, toplum ile televizyon, internet gibi günümüz iletişim ve teknoloji araçları sağlamaktadır. Bunların olumlu etkilerinin yanısıra, oldukça yoğun olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Bu yüzden, çocuğun, sağlıklı bir şekilde dili edinmesi için, başta aile olmak üzere, yakın çevrenin ve eğitimcilerin duyarlı olmaları gerekmektedir. Bu duyarlılık en basit şekliyle, dilimizi muhafaza ederek kurallarına göre kullanmakta gösterilebilir. Yani, çocukların dil eğitimini gerçekleştirirken, dilin bir kültür, tarih taşıyıcısı olduğunu unutmamak gerekmektedir.

Kaynakça

AKMAN, Y.-ERDEN, M. (1997). **Eğitim Psikolojisi,** Arkadaş Yayınevi, Ankara.

AKSAN, Doğan (1998). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I**, Türk Dil Kurumu, Ankara.

BAŞARAN, İbrahim Ethem (1998). **Eğitim Psikolojisi,** Aydan Web Tesisleri, Ankara.

GLİNZ, Hans (1970). **Deutsche Syntax,** Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart.

KAPLAN, Mehmet (2002). **Kültür ve Dil**, Dergâh Yayınları, Mayıs.

MARTİNET, Andre (1998). **İşlevsel Genel Dilbilim**, Çev. Berke Vardar, Multilingual, İstanbul.

MORGAN, Clifford T. (1991) **Psikolojiye Giriş**, Hacettepe Üniversitesi, Meteksan AŞ., Ankara.

MOSER, Hugo (1965). **Deutsche Sprachgeschichte,** Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

PORZİG, Walter (1985). **Dil Denen Mucize**, Çev. Vural Ülkü, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 631, Ankara.

SAUSSURE, Ferdinand de (1985). **Genel Dilbilim Dersleri**, Çev. Berke Vardar, Birey ve Toplum Yayınları, Mayıs.

SENEMOĞLU, Nuray (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim,** Ertem Matbaacılık, Ankara.

VARDAR, Berke (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, ABC Kitabevi, İstanbul.

YAVUZER, Haluk (1996). **Çocuk Psikolojisi,** Remzi Kitabevi, İstanbul.

ZOLLİNGER, Barbara (1994). **Spracherwerbsstörungen**, Bern, 4. Auflage.

http://www.schulebw.de/ schularten/sonderschulen/ fruehesfremdsprachen, "Erstspracherwerb und Früherspracherwerb" Antje KUHN, 23 Haziran 2006.

http://www.zwisler. de/scripts/ Sprachentwicklung, "Sprachentwicklung", Rainer ZWISLER, 25 Haziran 2006.

LANGUAGE AND THE DEVELOPMENT THEORIES OF THE LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD

Fatma ÖZTÜRK DAĞABAKAN*
Davut DAĞABAKAN**

Abstract

In this article it was tried to make a detailed definition of the language by using the remarks of several linguists and also to light the way for the reader about the development of the language in early childhood by evaluating famous theories explaining the language.

Key Words:: Language, language acquiring, language rigging, speaking in early childhood

* Instructor Dr.; Atatürk University, Faculty of Arts and Science, Department of German Language and Literature
** 50. Yıl Primary School, Teacher.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SOSYAL ETKİNLİKLER VE MÜZİK KULÜBÜNÜN ÖNEMİ

Alaattin CANBAY*

Özet

Müzik eğitimi, bireylerin sanatsal yaşamlarının gelişip olgunlaşmasına katkı sağlamakla birlikte, onların psiko-sosyal gelişimlerini de etkileyen unsurlardan biridir. Genel müzik eğitiminin başlangıç ve en önemli noktası olarak ilköğretim okulları düşünülecek olursa, buralardaki müzik eğitiminin önemi açıkça görülebilir. Öğretmen, araç-gereç, müzik dersinin saatleri vb. yetersizlikler ile derslerdeki hedeflerin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesinde yaşanan güçlükler, özellikle ders dışında yapılan *sosyal etkinlikleri* zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda; genel müzik eğitimi alan öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri, sanatsal beğeni ve estetik algılama düzeylerini yükseltip geliştirmeleri yönünde *Müzik Kulüpleri* önemli bir işlev üstlenmektedir.

Bu çalışmada, ilköğretim kurumlarındaki *sosyal etkinlik* kavramı genel hatlarıyla belirtilmeye; bu etkinlikler kapsamındaki *Müzik Kulübünün* işlevi ve önemi vurgulanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal etkinlikler, müzik eğitimi, müzik kulübü

Giriş

Müziği; "Sadece bir eğlence aracı değil, doğduğu andaki çığlığından başlayıp son nefesini verinceye kadar, kalp atışlarından insanın hayal gücüne alışılmışın ötesine geçmeyi sağlayan, onu sarıp sarmalayan bir gerçeklik" olarak tanımlayan Campbell (2002,10)'a karşın, Uçan (2000, 10) "İnsanlığın varoluşundan bu yana bireyi ve toplumu besleyen başlıca 'insanca yaşam ve kültür' damarlarından biri" olarak adlandırmıştır. Felsefi, sanatsal ve yaşamsal anlamda birçok kişi tarafından yapılmış çok çeşitli tanımlarının yanı sıra yalın biçimiyle müzik, "Birtakım duygu ve düşüncelerin belli kurallar çerçevesinde uyumlu seslerle anlatma sanatı"dır (TDK, 2005, 1446) denilebilir.

Müziğin insan yaşamındaki önemi kuşkusuz "müzik" olgusunun eğitimini ve dolayısıyla müzik eğitiminin önemini de ortaya çıkarmaktadır. Eğitim sürecinin her aşamasında yer alması gereklilik ve aynı zamanda bir zorunluluk olan *müzik eğitimini* Uçan (1993,130) şu şekilde tanımlamaktadır: "Müzik eğitimi bireye kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak müziksel davranışlar kazandırma ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak değiştirme sürecidir. *Müzik öğretimi*, belli bir amaç doğrultusunda müziksel öğretme ve öğrenmeyi planlama, başlatma, yönlendirme, kolaylaştırma, gerçekleştirme ve denetleme süreci olarak tanımlanabilir. Müzik öğretimi "genel", "özengen" ve "mesleki" olmak üzere üç ana boyut-

* Arş.Gör.; Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, GSEB Müzik Öğretmenliği ABD

ta gerçekleştirilir." Müzik öğretiminin bu ana boyutları Uçan (2005, 31-33)'a göre şöyledir: "*Genel müzik eğitimi*, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayrım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir 'insanca yaşam' için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar. *Özengen müzik eğitimi*, müziğe ya da müziğin belli bir dalına özengence(amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar. *Mesleki müzik eğitimi*, müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da *mesleğin gerektirdiği* müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar." Say (1998, 275) ise bu boyutları şöyle nitelendirmiştir: "Türkiye'de 'genel müzik eğitimi' okul öncesinden başlayarak temel, orta ve yüksek eğitim düzeylerinde program ayrımı yapmaksızın bütün çocuklarımız ve gençlerimize yönelik biçimde gerçekleştirilmektedir. Amatörler için müzik eğitimi, müziğe ilgi duyan kişilere etkin bir sanatsal katılım, beğeni ve doyum sağlamayı, yeteneklerini geliştirerek gerekli müziksel davranışları kazandırmayı amaçlar. Profesyonel müzikçi yetiştirmek amacıyla yapılan eğitim ise müziği seçen ve müzik yeteneği bulunan çocuklarımıza, gençlerimize yöneliktir."

İlköğretim okullarımızda verilmekte olan müzik eğitimi, genel müzik eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturmakta ve zorunlu temel eğitimleri boyunca ilköğretim öğrencilerine eğitimleri içerisinde sunulmaktadır. Bu yolla öğrencilerin müzik eğitimsel ve sanatsal gereksinimlerinin karşılanması yoluna gidilmektedir. Kısıtlı süre ve olanaklarla yapılmaya çalışılan müzik ve dolayısıyla sanat eğitimi müzik derslerinin yanında okullarda yapılması gerekli olan birtakım etkinlikleri de zorunlu hâle getirmektedir. *Sosyal etkinliklerin* önemli bir bölümünü oluşturduğu düşünülen *Müzik Kulübü etkinliklerinin* bu bağlamda müzik ve sanat eğitimine etkisi ve aynı zamanda öğrencilerin bireysel ve sosyo-kültürel gelişimleri yönündeki olumlu katkılarının unutulmaması gerekmektedir.

Örgün eğitim sistemimizde önemli bir yeri olan ve ilköğretim okullarında *sosyal etkinlikler* içerisinde tanımlanan *Müzik Kulübü* etkinlikleri, genel müzik eğitimimizin olduğu kadar, özengen müzik eğitiminin de önemli bir halkasını oluşturmaktadır. Genel müzik eğitiminin okul içerisindeki veriminin arttırılması ve öğrencilerin, ders yükümlülüğü dışında "severek - isteyerek" yaptıkları bir etkinlik olması bakımından Müzik Kulübü etkinlikleri daha da önemli hâle gelmektedir (Canbay, 2005). Müzik Kulübü etkinliklerinin okullardaki önemini Binbaşıoğlu (2000, 9)'nun ifadesiyle özetlemek mümkündür: "Okulda dersler, her ne kadar öğretim programlarına ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre yapılırsa da bunların ulaşamadığı noktalar olabilir. Bu noktalara ulaşmak ve öğrencilerin, özellikle mesleki kişiliklerinin gelişmesine yardım edecek bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak, ders dışı etkinliklerle gerçekleşir."

İlköğretim çağındaki bireylerin sosyo-kültürel ve psikolojik gelişmeleri, yetenek ve becerilerinin keşfedilip desteklenmesi ve buna bağlı olarak ileride meslek seçiminde karşılaşabilecekleri problemlerin çözümü yönleriyle bakıldığında sosyal etkinliklerin ve kulüp çalışmalarının daha da önem kazandığı görülebilir. Ayrıca, bu çağdaki öğrencilere demokrasi bilincinin kazandırılması ve bu kulüpler içerisinde ya-

pılacak çalışma ve etkinliklerle, bireylerin sivil toplum örgütlenmesi kavramlarını tanımaları, önemli bir gerçeklik olarak düşünülebilir. Bu anlamda akademik, pratik ve yaşamsal bir değere sahip olan *sosyal etkinlik*ler, özünü oluşturan yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesiyle eğitim sisteminin istediği yönde doğal bir çalışma olanağı ve ortamı sağlamaktadır.

Sosyal Etkinlikler

TANIM: 6.6.1983 tarihinde "İlkokul, Ortaokul, Lise ve Dengi Okullar Eğitici çalışmalar Yönetmeliği"nde "Eğitici Kol" olarak tanımlanan *sosyal etkinlik*ler, "…okullarda ders saatleri dışında, eğitim etkinliklerinden belli bir bölümünün gerçekleşebilmesi için ortak ilgileri bulunan istekli öğrencilerin katıldığı ve rehber öğretmen gözetimi altında doğrudan doğruya öğrencilerce yürütülen eğitici kuruluş" (Tebliğler Dergisi, 1983) olarak tanımlanmış, 13 Ocak 2005 tarihinde yapılan değişiklikle "Kol" deyimi öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları tanımı ile "Sosyal Etkinlik" olarak değiştirilmiştir (Resmi Gazete, 2005). Genel bir ifade ile sosyal etkinlikleri; "Okulda, dersler dışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda, "kişiliklerini geliştirmek" için okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan, planlı, programlı, düzenli çalışmalar" (Binbaşıoğlu, 2000, 9) olarak tanımlamak mümkündür.

Sosyal Etkinliklerin Amacı

"Sosyal etkinliklerin amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak; öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılâplarına, anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetişmelerine; yeteneklerini geliştirerek gerekli donanımı kazanmalarına katkıda bulunmaktır.

Bu amaçla öğrencilere;

a) İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,

b) Kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme,

c) Çevreyi koruma bilinci ile hareket edebilme,

d) Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,

e) Planlı çalışma alışkanlığı edinebilme, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme,

f) Girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme, yeni durum ve ortamlara uyabilme,

g) Savurganlığı önleme ve tutumlu olabilme,

h) Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,

i) Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme,

j) Bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme; bunları uygulayabilme,

k) Grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme gibi tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasına çalışılır" (Resmi Gazete, 2005, Sayı:25699, Mad.5).

Öğrenci Kulüpleri

Öğrenci Kulüpleri; Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde, "Okullarda sınıf dışı eğitim etkinliklerinden bir bölümünün gerçekleşebilmesi için, ortak ilgileri bulunan, istekli öğrencilerce kurulan ve bir kılavuz öğretmenin gözetimi altında doğrudan doğruya öğrenci başkanlarınca yönetilen eğitsel kuruluşlar" (Oğuzkan, 1974, 65), Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde ise "Öğrencilerin öğrenimleri boyunca bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda okul içi ve okul dışı etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacı ile oluşturulan grup" (Resmi Gazete, 2005) olarak tanımlanmıştır. Aynı yönetmelikte Müzik Kulübünün yanında kulüp çalışmaları; "Kültür ve Edebiyat, Yayın ve İletişim, Resim, Folklor, Tiyatro, Kütüphanecilik, Sivil Savunma, 'Gezi, Tanıtma ve Turizm', Çevre Koruma, Satranç, Hayvanları Koruma, 'Sosyal Dayanışma ve Yardımlaşma, Çocuk Esirgeme, Yeşilay ve Benzeri Kulüpler', 'Sağlık, Temizlik, Beslenme ve Kızılay', Spor, 'Bilim-Fen ve Teknoloji', Fotoğrafçılık, 'Trafik Güvenliği ve İlkyardım', 'Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma ve İlkyardım', İzcilik, Bilinçli Tüketici, Meslek Tanıtma, 'Demokrasi, İnsan Hakları ve Yurttaşlık', Engellilerle Dayanışma, Yeşili Koruma, Çocuk Hakları ve Felsefe Kulüpleri olmak üzere yirmi yedi başlık altında toplanarak "Öğrenci Kulüpleri Çizelgesi"nde belirtilmiştir.

Müzik Kulübü

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde, Müzik Kulübü ile bu kapsamda yapılabilecek çalışma ve etkinliklere; "Beden Eğitimi, İzcilik, ***Müzik*** ve Halk Oyunları Çalışmaları" başlığı ile verilen ve 23. Maddede belirtilen; "Öğrencilerin psikolojik ve bedensel yönden dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarına, gelişmelerine, serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlığı kazanmalarına ve kendilerini ortaya koymalarına imkân sağlamak amacıyla beden eğitimi, izcilik, ***müzik*** ve halk oyunları gibi çalışmalara yer verilir. Bu çalışmalar ilgili mevzuatına göre yürütülür" biçiminde yer verilmektedir.

Öğrenci kulüplerinin tanımından hareketle; "Müzik Kulübü; okullarda ders saatleri dışında, müzik eğitimi etkinliklerinden belli bir bölümünün gerçekleşebilmesi için, müziğe ilgileri bulunan istekli öğrencilerin katıldıkları müzik öğretmeni veya müzik derslerini yürüten öğretmen rehberliği ve gözetiminde doğrudan doğruya öğrencilerce yürütülen eğitici kuruluş" olarak tanımlanabilir.

Müzik Kulübü; yukarıda belirtilen genel amaç, ilke ve hedeflerin yanında, özellikle iyi bir müzik dinleyicisi oluşturmak, yetenekli olan öğrencilerin bulunup değerlendirilmesi ve bu yolla öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamak, çalışma ve etkinlikler yolu ile çevre ve toplumla daha iyi ilişkiler kurmak bakımından da değerlendirilmelidir. Müziğin insan ve toplum yaşamındaki yeri ve önemi dikkate alınacak olursa, Müzik Kulüplerinin etkin bir şekilde işleyişi sonucunda bireyin yaşamı ve geleceği konusunda ne kadar önemli değişiklikler yapabileceği yadsınamayacak bir gerçeklik olarak görülebilir.

Bireyler yetenek ve iletişim tekniklerini arttırmak için sürekli ilgi ve desteğe gereksinim duyarlar. Müzik Kulübü etkinlikleri kapsamında yapılabilecek okul kon-

serleri, festival veya yarışmalar, sadece birer gösteri olmayıp aynı zamanda müzik eğitimi sürecini güdüleyen doğal ve hayati çalışmalar bütünüdür. Uzman rehber öğretmenlerle beraber yapılan bu çalışmalar, bedensel ve ruhsal gelişim dönemi içinde bulunan bireylere takım ruhunu ve birlikte iş yapabilme yeteneğini kazandırırken aynı zamanda onlara özgüven ve saygınlık da kazandırır (Blake, 1968,121).

Sosyal etkinlikler ve kulüp çalışmaları sırasında, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişim ve etkileşimleri, kendi kendilerini yönetmeye çalışmaları süreci içerisinde kazanacakları birlikte iş yapabilme, toplum yaşamında etkin rol oynayabilme gibi yetenekleri, onları ileride yer alacakları demokratik yapı içerisindeki konumları adına, Müzik Kulübü ve burada yapılabilecek çalışmaların önemini daha da arttırmaktadır.

"MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği" Madde 6'da "Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarında katılımcılık, planlılık, süreklilik, üretkenlik, gönüllülük ve iş birliği temel ilkedir" ve Madde 10'da "Okul açıldıktan ve sınıf temsilcileri seçildikten sonra en kısa sürede; sınıf temsilcileri ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin katılacağı toplantıda kurumun türüne, seviyesine, imkân ve şartlarına; çevrenin ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi özelliklerine göre öğrenci kulüplerinden gerekli görülenlerine ya da öğrencilerin istekleri doğrultusunda farklı kulüplerin kurulmasına karar verilir" (Resmi Gazete, 2005), ilkelerinde de açıkça görülmektedir ki; kulüp çalışmaları kapsamında gerçekleştirilebilecek etkinlikler ve çalışmalar sırasında, öğrencilerin öncelikle kendi kendilerini yönetebilme ve yeteneklerinin geliştirilmesi esas alınmaktadır.

Mümkün olduğu kadar çok sayıda öğrencinin katılımı ile müzik öğretmeni gözetiminde, düzenli aralıklarla çalışılan, etkinliği arttırılmış Müzik Kulüpleri ve buralardaki çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ürünler ve bu ürünlerin sunumunun; sanatsal etkinliklerin yeterli oranlarda gerçekleşemediği özellikle küçük yerleşim birimlerine getireceği katkılar, Müzik Kulübü ve onunla iş birliği içindeki diğer kulüplerin önemini arttırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde belirtilen esasların dışında diğer bazı "kulüplerde" olduğu gibi, Müzik Kulüplerinin, kuruluş veya çalışma ilkelerinin düzenlenmesine ilişkin ayrıca herhangi bir ilke veya program müzik kolları için bulunmamaktadır. Yalnızca kutlanması zorunlu resmî gün-haftalar ve törenler hakkında genel ve yeterli derecede belirtilmeyen ilkelere rastlanmaktadır. Bu şartlar altında Müzik Kulüplerinin işlerliği ve süreç içindeki etkinliklerin sorumluluğu müzik öğretmenlerine, veya müzik öğretmeninin olmadığı okullarda, müzikle az-çok ilgili diğer branş öğretmenlerinin anlayışına bırakıldığı görülmektedir.

Sonuç

Özellikle iletişim araçlarının da etkisiyle, halkımızın genelde sanatsal, özelde ise müziksel beğenisinin erişmesi gerektiği düşünülen yerin uzağında kaldığı görülmektedir. Ülkemiz genelinde özellikle öğretim kurumlarımız düzeyinde çocuk-gençlik vb. korolarının, çalgı grupları ve diğer müzik topluluklarının büyük şehir ve özel kurumların dışında yeterli oranda bulunmayışı, Milli Eğitim-Gençlik Spor İl ve İlçe Müdürlükleri kapsamında özellikle ilköğretim çağındaki bireylere ve dolaylı olarak gençlere yönelik bu tür etkinliklerin yeterli düzeyde olmaması, bu tür olumsuz koşul-

ları arttırmaktadır. Müziksel-sanatsal çalışma ve etkinliklerin başlama yerlerinin önemli ölçüde okullarımızdaki "Müzik Kulüpleri" olduğu unutulmamalıdır. Ülke genelinde etkinliği ve işlerliği arttırılmış Müzik Kulüpleri ile ülkemizin sanat eğitimsel ve kültürel yaşamına önemli katkılar getirilebileceği düşünülebilir.

Cumhuriyet ve onun erdemleri; ulu önder Mustafa Kemal Atatürk'le kazandığımız, korumak zorunda olduğumuz ve bugün sahibi bulunduğumuz en yüce değerlerden biridir. Atatürk'ün sanatsal ve kültürel anlamda başlatıp yaymaya çalıştığı devrimler ve özellikle kendi düşünceleriyle yön verdiği bu politikalar bugün sanatla ilgili olan ve/veya sanat eğitimi veren müzik öğretmenlerinin ve eğitimcilerinin gurur kaynağıdır.

Müzik kültürümüz ve sanatsal gelişimimiz için, aile-çevre-okul üçgeni içinde yer alan eğitim kavramı ve bu kavramın odak noktasını oluşturan "okul", yukarıda belirtilen olumsuz tablonun değiştirilmesi ve geliştirilmesi için önemli bir zemin; müzik dersleri de bu anlamda önemle yer alan etkin bir araç olarak görülmelidir. Program ve uygulamalarda; müzik derslerinin araç olmaktan çok amaç konumunda değerlendirilmesi, zevk-beğeni ve estetik değerlerin yükseltilmesi için çalışılmasından öte teorik bilgilere ağırlık verilmesi ve program yetiştirme kaygılarının ön planda tutulması, müzik derslerini bu derslerle amaçlanan konumdan farklı yerlere götürmektedir (Canbay, 2000).

Öneriler

Müzik öğretmenlerimiz; Müzik Kulüpleri ve yapılanmaları içinde "olmazsa olmaz" konumundaki öğeler olduklarından, onların içinde bulundukları her türlü sorunun müzik eğitimini ve dolaylı olarak da müzik kulübünü etkilemesi oldukça doğaldır. Müzik öğretmenliği eğitimi döneminde gerekli formasyonu gereken şekilde tamamlayamamış müzik öğretmenleri veya konu ile ilgili, mesleki, ekonomik-sosyal veya kültürel problemler yaşayan diğer öğretmenlerin derslere ve eğitsel çalışmalara ne derecede motive olabileceği veya bu görevlerini istenilen düzeyde ne derecede gerçekleştirebilecekleri, göz ardı edilmemesi gereken diğer önemli bir konudur.

İlköğretim okullarımızdaki kültür-sanat eğitiminin yeterli ve gerektiği gibi planlanamaması, müzik öğretmeni ve ilgili öğretmenlerin eğitilme süreçlerindeki yetersizlikler, sınıflardaki öğrenci sayılarının etkin ve verimli eğitim için gerektiğinden fazla olması, Hizmet İçi Eğitim programlarının azlığı ve yetersizliği gibi nedenler de Müzik Kulüplerinin işlerliğini olumsuz yönde etkileyen diğer önemli unsurlardır.

Bütün bunların sonucunda Müzik Kulüplerinin istenilen düzeyde, etkin bir biçimde çalışması ve işlerlik kazanması için;

1. Her ilköğretim okulunda en az bir müzik öğretmeni bulundurulması,
2. Müzik öğretmenlerinin ekonomik-sosyal problemlerinin çözülmesi ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi,
3. Müzik öğretmeni yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi ve görev yapmakta olan öğretmenlerin hizmet içi kurslarla desteklenmesi,
4. Yerleşim birimlerindeki, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, küçük de olsa, öncelikli olarak o yörenin kültürel ve sanatsal beklentisine yönelik ko-

ro ve çalgı topluluklarının kurulması; kurulan bu topluluklara süreklilik kazandırılması,

5. Yerel-bölgesel ve/veya ulusal yarışma, şenlik vb. organizasyonlarla etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürünlerin çevreye sunulması,
6. İlköğretim okullarına, mümkün olan en çok sayıda öğrencinin yararlanabileceği tam donanımlı müzik odaları, müzik sınıfları ve salonların oluşturulması,
7. Okullarımızda fazlasıyla gereksinim görülen; okul çalgıları, halk çalgıları, piyano, org gibi elektronik çalgıların ve eksikliği hissedilen araç ve gereçlerin sağlanması,
8. Çalışma veya sunumlar sırasında kullanılmak üzere yeterli miktarda maddi kaynağın ayrılması,

gerekmektedir.

Öncelikli olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarımızda şekillenecek kültürel- sanatsal yapılanmanın niteliğinin artırılması; ülkemiz insanının sanatsal beklentilerinin söz konusu kapsamda karşılanması; gücünü başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, devrimlerinin, sanatın ve uygarlığın ışığından alan sağlıklı bir toplumsal yapılanma için yukarıda belirtilmeye çalışılan önerilerin dikkate alınması zorunluluğu her geçen gün biraz daha artmaktadır.

Cumhuriyet tarihimizdeki gelişmelerin sonucunda bugün bulunduğumuz konum; genel olarak eğitimin, özel olarak da müzik eğitiminin önemini her geçen gün biraz daha net bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Toplum olarak kültürel ve sanatsal yapılanma ve gelişim sürecinde yaşadığımız problemlerin kaynağında planlı ve programlı uygulamaların göz ardı edildiği sanatsal eğitim sürecimiz yatmaktadır. Gelecek nesillerimizin de aynı kaygı ve problemleri yaşamamaları, bugün bizlerin uygulayacağı sistemli ve akılcı kültür politikalarına bağlıdır. Bu bağlamda; ilköğretim okullarımızdaki Müzik Kulüpleri çerçevesinde, planlanacak uygulamaların tabana yayılan sanat eğitimimizin en önemli aşamalarından birini oluşturacağı unutulmamalıdır.

Kaynakça

AYDOĞAN, Salih (1993). **Müzik Öğretimi**, "Müzik Öğretiminde Başlıca Sorunlar", Say Yayınları, Ankara

AYDOĞAN, Salih (1994). "*Demokratikleşme Sürecinde Eğitsel Kolların Rolü-Müzik Kolu*", **GÜGEF Dergisi**, Özel Sayı, 1994Türkiye'de Müzik Eğitiminin Yetmişinci Yılına Armağan (1924-1994), ss. 321-326

BİNBAŞIOĞLU, Cavit (2000). **Okulda Ders Dışı Etkinlikler**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s.9

BLAKE, Blake (1968). Handbook For Music Teachers, "School Festivals and Competitions, and Inter-School Activities, University of London Institue of Education, London, s.121

CAMPBELL, Don. (2002). **Mozart Etkisi**, Kuraldışı Yayıncılık, İstanbul, s.10

CANBAY, Alaattin (2000). **Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Okullarındaki Müzik Kollarının İşlerliği,** Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van

CANBAY, Alaattin (2005). "İlköğretim Okullarındaki Sosyal Etkinliklerde Geleneksel Müziklere Yer Verilmesinin Önemi", **1.Müzik Eğitimi Sempozyumu**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van.

İlkokul, Ortaokul, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği, Tebliğler Dergisi, 06.06.1983, 2140, Mad. 4

MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, Resmi Gazete, 13.01.2005, Sayı:25699, Mad.5

OĞUZKAN, A.Ferhan (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara. s.65

SAY, Ahmet (1998). **Müzik Atlası**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, İstanbul. s.275

TDK, **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara. s.1446

UÇAN, Ali (1993). **Müzik Eğitimi**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara. s.130

UÇAN, Ali (2005). **Müzik Eğitimi**, Evrensel Müzikevi, Ankara. s.31-33

UÇAN, Ali (2000). **Türk Müzik Kültürü**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.s.10

SOCIAL ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOLS AND THE IMPORTANCE OF MUSIC CLUBS

Alaattin CANBAY*

Abstract

Music education is not only one of the factors that contributes to formation and development of individuals' artistic life, but is one of the factors that affects their psycho-social development as well. When we take into account primary schools as the initial palaces and most important grounds for general music education, the significance of these schools can be seen easily. Lack of music teachers, equipment, hours and difficulties experienced in achieving goals in music lessons all necessitate social activities especially the ones not in music curricula. At this point, music clubs function as a significant ground for students of general music education to develop self-actualization and heighten their level of appreciation of art and level of perception of aesthetics.

In this study, we have tried to mention the outlines of the concept of social activities in primary schools and to emphasize the significance of the music clubs within the framework of these social activities.

Key Words: Social activities, music education, music club

* Research Assistant; Gazi University, Faculty of Education, Department of Fine Arts, Music Teaching Programme

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL, MESLEKTAŞLARI VE KENDİ MESLEKİ YETERLİKLERİNİ ALGILAMALARI

Mehmet TAŞDEMİR*

Özet

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaş ve kendi mesleki yeterliklerini algılama düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma örneklemi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli random yolla seçilmiş 219 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma verileri "İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ve Öğretmenlerin Öğretimi Programlama Sürecinin Değerlendirmesi Ölçeği" ile elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpa iç tutarlık katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kendilerini geliştirmede bilgisayar teknolojisi ve internetten yararlanma düzeyleri düşük, mesleki olarak ise kısmen eğitim ihtiyacı içerisindedirler. Ayrıca mesleki yeterlik ve heyecan açısından, kendilerini yüksek düzeyde, meslektaşlarını ise kısmen yeterli düzeyde görmektedirler.

Sınıf öğretmenleri sistem içerisinde kendisini geliştirmemiş ve gerekli performansı göstermeyen meslektaşlarına eğitimci olarak güvenmedikleri gibi öğretmen olarak kalmalarına da karşı görüştedirler.

Okulda normal öğretim uygulaması yapılmasından yana olmalarına karşın, okul dışı zamanlarını akademik olmayan etkinliklerle geçirmektedirler Ayrıca, öğretmenlerin özlük haklarının tespitinde performans değerlendirmesi yapılması gerektiği görüşündedirler.

Sınıf öğretmenleri okulları, misyon ve vizyonu olan ve bulunduğu çevrenin çok yönlü gelişmesine hizmet eden kurumlar olarak algılamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenliği, mesleki yeterlik, eğitimsel aktivite, okul ve meslektaşları algılama

Giriş

Öğretme-öğrenme ortamının önemli değişkenlerinden biri şüphesiz ki öğretmendir (Senemoğlu, 1988, 1).Eğitim hizmetleri içinde öğretmene bel bağlama, onun niteliği ile öğretmenin niteliği arasında doğrusal bir ilişki kurma anlayış ve çabaları söz konusu olmuştur. Turhan'a (1964, 103) göre, gerçekte bütün uygar milletlerin eğitimcileri gibi bilim adamları da okulun öğretmen demek olduğuna; onun yerini ne öğretim programlarıyla, ne kitapla, ne disiplin veya herhangi bir araçla tutmanın mümkün olmadığına kanaat getirmiş bulunmaktadırlar. Bu sebeple öğretmeni hesaba katmayan hiçbir eğitim reformu planının başarılı olamayacağına ihtimal verilmemektedir. Sönmez'e (2000, 2) göre, bir okul sisteminin en önemli ve temel öğeleri öğ-

* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

renci, program ve öğretmendir. Bunlardan biri olmadan eğitim ve okul olmaz. Alkan (2000, 191), eğitim alanında başarı ve verimi etkileyen çeşitli etmenlerin olduğunu ve bunlardan en önemlilerinden birinin de eğitici personel olarak adlandırılan öğretmenlik mesleği olduğunu ifade ederek, bu alanda temel sorunun ise, yeni rollere dayalı mesleki yapılanmaya yol açacak yeni personel türünün oluşturulması ve eğitim alanında yeni iş bölümünden kaynaklanan görevlerin çeşitlendirilmesi olduğunu belirtmektedir. Türkoğlu'na (1988) göre, öğretmen yetiştirme sorununa yapılan eleştiriler, kötü yetiştirmenin yarardan çok zarara yol açacağına yönelmektedir. Bu durumda da öğretmenin iyi yetiştirilmesi sorunu gündeme gelmektedir.

Günümüzde okulların kalitesini, kadrosunu oluşturan öğretmenleri ile eş değer gören anlayışlarda söz konusu olmaktadır. Tekin'e (1987, V) göre, okullarda öğretim programının uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bir öğrencinin okul hayatındaki en önemli öğenin öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü, öğretmen eğitim sürecinde hem çevrenin bir parçası hem de bu çevrenin düzenleyicisi olmak durumundadır.Bu itibarla denilebilir ki, bir okul ancak orada çalışan öğretmenleri kadar iyidir.

Senemoğlu'na göre, veliler, başarılı öğretmenin varlığını kabul etmekte ve çocuklarına başarılı öğretmen aramaktadırlar. Ayrıca eğitim bilimciler de başarılı öğretmenin varlığına inanmakta; özelliklerini tanımlamaya çalışmaktadırlar. Son yıllarda, öğretmenlik, sanat yönü de olan, eğitim bilimlerinin bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış değiştirme mühendisliği olarak kabul görmektedir. http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray-hoca/makaleler/öğretmen - yeterli htm

İlkokul(sınıf) öğretmenlerinin hizmetin gerektirdiği niteliklere sahip olma derecesi, kendilerinden beklenilen fonksiyonları tam olarak gerçekleştirmelerini önemli ölçüde etkilemektedir (Taşdemir, 1995, 17). öğretme-öğrenme ortamının önemli unsurlarından biri olarak öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler değişik kimselerce farklı biçimlerde ifade edilebilmektedir. Bu nitelikler genellikle, bir öğretmenin genel kültür, konu alanı uzmanlığı ve öğretmenlik meslek bilgisi boyutu yeterlikleri olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Belirtilen bu yeterlik alanlarının hangi kapsam ve sınırlarda olması gerektiğine ilişkin olarak eğitimciler arasında tam bir görüş birliğine varılabilmiş değildir.

Öğretmen yeterlilikleri içerisinde sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler, nitelikler ayrı bir önem ve yer teşkil etmektedir. Zira, ilkokul eğitimi çok disiplinli bir öğretimi gerektirmektedir. Bu disiplinlerin tek bir öğretmen tarafından kazandırılması zorunluluğu ise sınıf öğretmenlerin yetişmesinde çok disiplinli (Multi Disipliner) niteliklerin kazandırılması zorunluluğunu doğurmuştur. Bu ise sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde farklı disiplinlerin özel öğretim yeterliklerinin öğretmenlere kazandırılmasını gerektirmektedir. Bu yeterliklerin aynı zamanda sınıf öğretmenliği için daha fazla oranda bir öneme sahip olan öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik genel kültürü ile de desteklenmesi gerekmektedir (Taşdemir, 2005, 75). Alkan'a (2000, 193) göre,öğretmen bir meslek adamı olarak insan davranışlarını oluşturmada görevli olağan üstü bir güç ve karmaşık olan bir uzmandır. Bu uzmanın eğitim etkinliklerindeki temel rolü, eğitim süreçleri ve eğitim hizmetleri olmak üzere iki boyutludur. Erden(1998), öğretmenin pedegojik formasyon açısından yeterli olmayı, alan uzmanlığından sonra ikinci önemli yeterlik olarak görmektedir. Ona göre, konu alanlarına hakimiyet pedegojik formasyon olmaksızın etkili öğretim için yeterli değildir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'yla öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği olarak kabul edilmektedir (madde 43). Sınıf öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterlikler üzerine yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenliği yeterlikleri beş boyutta ifade edilmektedir. Boyutlar, genel kültür, planlama, öğretimi uygulama, alan bilgisi alanı (konu alanı uzmanlığı) ve ilkokul (İlköğretim I. kademe) programında bulunan derslerin öğretim alanından oluşmaktadır (Taşdemir, 1995, 295-301).

Buna karşılık, M.E.Bakanlığı, Y.Ö.K. ve Dünya Bankası Projesi doğrultusunda geliştirilip, halen yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programına göre, sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler dört boyutta sınıflandırılmıştır. Bunlar, Alan hakimiyeti, öğrenme-öğretme sürecini yönetme, öğrenci kişilik (rehberlik) hizmetleri, kişisel ve mesleki özellikler ana boyutlarındaki yeterliklerden oluşmaktadır. (YÖK. 1996, 11-13). Ancak, aynı birim, geliştirip uygulama koyduğu bu program üzerinde de yeniden geliştirme süreci çalışmalarına başlamıştır. 2006 yılı itibari ile yeni oluşturulan öğretmen eğitimi taslak programı üzerindeki YÖK geliştirme süreci devam etmektedir. Büyükkaragöz, öğretmen yetiştirme sürecinin, çocukların ve gençlerin yetişmesini doğrudan doğruya ilgilendirdiğini ifade ederek, okul çalışmalarının kalitesini büyük ölçüde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarının etkinliğine bağlamaktadır (Büyükkaragöz vd., 1998, 2).

Sonuç olarak, gerek ilkokul öğretmenliği düzeyinde gerekse branş öğretmenliği düzeyinde olsun,tüm öğretmenler, farklı durum ve ortamlarda, uygun öğretim stratejisi ve yöntemlerine yer vererek, öğretimi gerçekleştirebilme yeterliğine sahip olmalıdırlar (Taşdemir, 2005, 75).

Öğretmen eğitiminde önemli bir aşama ise öğretmenlerin mesleki bakımdan sürekli yenilenmelerini sağlamak amacıyla yapılan hizmet içi eğitimdir. Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim kadar hizmet içi eğitim de önemlidir. Kaliteli öğretmen yetiştirme süreci, hizmet öncesi eğitimle başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak algılanmalıdır. Bu iki süreç birbirinden kopuk olarak ele alınamaz. Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, alanıyla ilgili bilgi birikimini kazanabilmeleri, yeni teknolojik araçlardan eğitim sürecinde yararlanabilmeleri, çağdaş eğitim anlayışlarını izleme ve yeni anlayışlar kazanabilmelerinde, çağdaş yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri ve öğrencilerin ruh sağlığını koruyarak ve onların potansiyellerini üst düzeyde kullanabilmelerinin yolunu açarak öğretim yapabilmeleri vb. amacıyla sürekli eğitime gereksinim vardır (Yıldırım, 2001, 104).

Öğretmen yetiştirmede mükemmele ulaşabilmek için bilimsel araştırmalar süreklilik göstermelidir (Taşdemir, 1995, 22). Eğitim bilimleri ve uygulaması üzerine bilimsel araştırmalar çoğunlukla öğretmen yeterlikleri, özellikle sınıf öğretmenliği yeterlikleri üzerine yoğunlaşmaktadır.Bu araştırmalardan;

Taşdemir (1995) İlkokul öğretmeni yetiştirme programının öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırmasında, sınıf öğretmeni adayları, genel kültür, alan bilgisi, öğretimi planlama ve uygulama boyutlarında "kısmen yeterli", ilköğretim programında bulunan derslerin öğretimi boyutunda "yeterli", bütün olarak öğretmenlik yeterlik alanları dikkate alındığında da "kısmen yeterli" düzeyde bulunmuşlardır.

Büyüköztürk araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin araştırma yeterliklerine ne derece sahip olduklarını tespit etmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin araştırma yeterliklerini önemli gördüklerini, ancak bu yeterliklere yeterince sahip olmadıklarını; sahip oldukları yeterlikleri öğrenciye aktarmada ve kendilerini geliştirmede yeterince kullanamadıklarını; hizmet öncesi eğitimlerinde araştırma yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenlerin bu dersleri almayanlara ve öğretmen yetiştiren bir yükseköğrenim kurumundan mezun olan öğretmenlerin branş dışı görevlendirilenlere göre, araştırma alanında daha yeterli oldukları tespit edilmiştir (http://educational.ankara.edu.tr/buyukoz/ioay.html).

Horzum, Yaman ve Yaman araştırmalarında, okul yöneticilerinin öğretmenleri bilgisayar ve internet kullanımına yönlendirme düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin, erkek öğretmenleri bayan öğretmenlere göre internet üzerinden bilgi transferine ve kişisel gelişim ve yazışmalar için bilgisayar kullanımına daha çok yönlendirdikleri; branş öğretmenlerini ise sınıf öğretmenlerine göre internet üzerinden bilgi transferine, bilgi teknolojilerini kullanmaya ve kişisel gelişim ve yazışmalar için bilgisayar kullanmaya daha fazla yönlendirdikleri ortaya çıkmıştır (Elbim com.tr/html/ders).

Kocabaş ve Karaköse araştırmalarında, öğretmenlerin işlerinin dışında başka bir işte çalışıp çalışmayacaklarına ilişkin olarak özel okulda çalışanlar bu görüşe katılmazlarken, devlet okullarında çalışanlar ise kararsız tavır sergilemişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenler işlerini yaparlarken hedeflerine ulaşabildiklerini ve öğretmenliği saygın bulduklarını belirtmişlerdir (Kocabaş ve Karaköse, 2005, 86).

Senemoğlu öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri üzerine deneysel çalışmasında, (Türk ve Amerikan) öğrencilere göre başarılı öğretmen var mıdır, öğrenciler hangi özelliklere sahip öğretmenleri başarılı öğretmen olarak tanımlamaktadırlar sorularına cevap aramıştır. Araştırma bulgularına göre;

Öğrenciler iyi bir öğretmenin kendilerine saygı ve sevgi duyan, dostça, arkadaşça davranan, sorunlarının çözümünde yardımcı olan, onları öğrenmeye heveslendiren, teşvik eden, güler yüzlü, sıcak, esprili aynı zamanda sınıfta disiplini sağlayan, dikkati konu üstüne çekip, dikkatin ders boyunca sürdürülmesini sağlayan, planlı, dersine hazırlıklı gelen, dersine önem veren, hevesli, aktif, öğrenciyi de aktif kılan, öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlamak üzere derste araç-gereç kullanan, yaşamdan örnekler verilmesini sağlayan, adil, ağır öğrenen çocuklara daha çok zaman ayıran, tüm öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, öğrenciler arasında ayırım yapmayan ve onlara başarısızlık duygusu yaşatmayan, gerek ders içinde, gerekse ders dışında eksiklerini tamamlamalarını sağlayan, pekiştiren, öğrenme yollarını çocuklara öğreten, öğrenciyle bir bütün olarak ilgilenip olumlu iletişim kurarak istendik davranışlar kazandıran bir öğretmen olduğunu ifade etmektedirler. Amerikalı öğrencilerin verdikleri cevaplar, Türk öğrencilerinki ile büyük bir benzerlik göstermektedir. Deneyimli fakat çok başarılı olamayan öğretmenlerin, derse araç-gereçle geldikleri, deney yapmaya çalıştıkları, öğrencilerin anlamaları için çaba harcadıkları gözlense de öğrenmeyi sağlama bakımından etkili olamadıkları anlaşılmaktadır. Alanlarında uzman, fakat öğretmenlik formasyonu ve deneyimi olmayan öğretmenlerin, konularını bildiklerini, ancak öğrencilerin öğrenmesini sağlayamadıkları ve sınıfta genel olarak, sinirli, gergin, kaynağa daha bağımlı, güvensiz olmuşlardır. Bu öğretmenler sınıfa hazırlıklı gelmelerine rağmen, hazırlıklarını sınıfta etkili olarak kullanamamışlar; öğren-

cilerle iletişimi ve sınıf yönetimini sağlayamadıkları için hedeflenen öğrenmeyi yeterince gerçekleştirememişlerdir (http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nurayhoca/makaleler/öğretmen-yeterli html).

Problem

Hizmet sürecindeki sınıf öğretmenlerinin mevcut mesleki yeterliklerinin tespiti, okul temelli öğretim sürecinde, hem öğretmenlerin hem de öğretmenle ilgili diğer eğitimsel unsurların niteliklerinin geliştirilmesine dönüt ve düzeltmeye katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

İlköğretim I. kademe (1-5) öğretim programının planlama sürecine ilişkin öğretmenlerin programlama yeterliklerinin tespiti programın uygulanabilirliği bakımından da önemli bir yeterlik boyutudur.

Oral'a göre öğretmen yetiştirilmesi ve niteliğin arttırılması konusu, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde en çok üzerinde durulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir. Öğrenmeyi verimli hale getirmek ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmak amacıyla öğretme-öğrenme süreci üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda, öğretim yöntem ve tekniklerinde ortaya çıkan yeniliklerin kullanılması gerekliliği de hizmet içi öğretmen eğitimini zorunlu hale getiren başka bir nedendir Eğitim sisteminin toplumsal ihtiyaçlara cevap vermesi için değişen toplumsal şartlara, bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak öğretmenin de kendini yenilemesi gerekmektedir. Hizmet sunan bir öğretmen toplumun gerisinde kalmamak için, yıllar önce edindiği bilgi ve beceriler ile yetinmemeli kendini sürekli yenilemelidir. Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler diğer toplumsal kurumlar gibi eğitim kurumunu da etkileyerek değişmeye zorlamaktadır. Öğretmenlerin yenilikleri eğitim kurumlarına yansıtabilmeleri için her şeyden önce değişme ve gelişmelerden haberdar olmaları gerekir. Değişme ve gelişmeleri izlemek çoğu zaman öğretmenlerin kapasitesini zorlayabilir. Örneğin bilgisayar ve bilgisayar teknolojisine bağlı olarak gelişen İnternet ortamı kullanıcılara güzel imkanlar sunmaktadır (http://www.dicle.edu.tr/dusoter/sayı1/behçeto.html). Araştırmalar öğretmenin eğitim-öğretime ilişkin inanç ve düşüncelerinin davranışlarını etlilediği görüşünden hareketle, öğretmenin neye inandığı ve ne düşündüğünün önemine işaret etmektedirler (Korthagen, 2004; Aktaran Onural, 2006, 31)

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin önemli bir yanını oluşturan, okul, program, meslektaş algıları ve öğretimlerini programlama yeterlikleri araştırılmıştır.

Problem cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin okul, program ve mesleklerini algılamaları ile öğretimlerini programlayabilme düzeyleri nedir?

Alt problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerinde internet ve bilgisayardan yararlanma düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçları ne düzeydedir?.
3. Sınıf öğretmenlerinin kendi ve meslektaşlarının yeterliklerini algılama düzeyleri nedir?

4. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik niteliklerinin sürekliliğinin sağlanmasına ilişkin görüşleri nedir?
5. T.M.E. Sistemi içerisinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerini ve ilköğretim okullarını algılama düzeyleri nedir.

Sayıltılar

Araştırmada örneklem grubu öğretmenler ölçeğe gerçek durumlarını yansıtmışlardır.

Sınırlıklar

Araştırma bulguları, geliştirilen ölçek ve örneklem grubu öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma tarama yöntemindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada probleme dönük temel kavramsal çerçeve literatür taraması yolu ile, araştırma bulguları ise geliştirilmiş olan ölçekle elde edilmiştir.

Evren/Örneklem

Araştırma, T.M.E.Sistemi içerisinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini kapsamaktadır.

Araştırma örneklemi 219 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem grubu öğretmenler, 2004-2005 öğretim yılında M.E.B. 367 numaralı sınıf yönetimi hizmet içi eğitim programına katılan 89 sınıf öğretmeni ile Kırşehir il M.E.Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görevli sınıf 130 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem grubu, ilgili hizmet içi kursa katılan öğretmenlerin tamamı ile Kırşehir'de görevli öğretmenler içerisinden random olarak seçilmiş öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırma örneklemini oluşturan grubun cinsiyet ve kıdemlerine ilişkin bilgiler şöyledir:

Cinsiyet: Bay (162 % 74)	Bayan (57 % 26)	
Kıdem: 1-9 yıl (68 % 31)	10-19 yıl (48 % 22)	20 yıl ve üzeri (103 % 47)

Ölçme Aracının Hazırlanması

Araştırma verileri geliştirilmiş olan "İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Öğretmenlerin Öğretimi Programlama Sürecinin Değerlendirmesi Ölçeği" ile elde edilmiştir. Ölçme aracı literatür taraması, ölçek taslak formunun hazırlanması, konu alanı uzman görüşlerinden faydalanma ve pilot uygulama sonuçlarından sonra geliştirilmiştir. Geliştirilip uygulanan ölçeğin Cronbach Alpa iç tutarlık katsayısı 0,82.olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Verilerin analizinde alt probleme ilişkin yeterlik maddeleri guruplandırılarak, maddeler frekans, yüzde, ağırlıklı ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak yorumlanmıştır. Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında kullanılan değerlendirme ölçeği; dizi genişliği-1/ yapılacak grup sayısı (Taşdemir, 2003) formülü ile oluşturulmuş olup, değerlendirme grupları ve grupların oluşturulan değer aralıkları şöyle-

dir: Tam (5.00-4.20), Yüksek düzeyde (4.19-3.40), Kısmen (3.39-2.60), biraz (2.59-1.80), yetersiz (1.79-1.00)

Bulgular

Bu bölümde, araştırma alt problemlerine ilişkin bulgular,frekans, yüzde, ağırlıklı ortalama ve standart sapma değerlerine göre açıklanarak, yorumlanmıştır.

Alt problem 1: Sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerinde internet ve bilgisayardan yararlanma düzeyleri nedir?

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerinde internet ve bilgisayardan yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerinde internet ve bilgisayardan yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri

Bilgisayar	Yetersiz(1)		Biraz (2)		Kısmen (3)		Yüksek düzeyde (4)		Tam (5)		Ortalama	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	$\bar{X}$	ss
Okul ya da evden internet aracılığı ile kendilerini mesleki olarak geliştirebilme düzeyi.	84	38	42	19	69	32	13	6	11	5	2,20	1,16
Bilgisayarı (İnternet/öğretim yazılımları) mesleki yeterlikleri geliştirme aracı olarak kullanma yeterliği.	62	28	66	30	60	27	22	10	9	4	2,31	1,11

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerinde bilgisayar teknolojisi ve internetten yararlanmalarına ilişkin tablo 1 bulgularına göre;

Sınıf öğretmenleri, okul ya da evlerinden internet aracılığı ile kendilerini geliştirme durumlarını ifade eden bulgulara göre, öğretmenlerin % 38'i yetersiz, % 19'u biraz, % 34' ü kısmen, %6'sı yüksek düzeyde ve % 5'ininde tam yeterli düzeyde oldukları gözlenmektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenleri, 2.20 ortalama ile, bilgisayar teknolojisi ve internetten aracılığı ile kendilerini biraz geliştirmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarı (internet ve öğretim yazılımları) mesleki yeterliklerini geliştirme aracı olarak kullanma durumları ile ilgili bulgulara göre, öğretmenlerin % 28'i yetersiz, % 30'u biraz, % 27' si kısmen, %10'u yüksek düzeyde ve % 4'nün de tam yeterli düzeyde kullandıkları gözlenmektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenleri, 2.31 ortalama ile, bilgisayarı (internet ve öğretim yazılımları) mesleki yeterliklerini geliştirme aracı olarak biraz kullanmaktadırlar.

Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerinde bilgisayar ve internetten yararlanma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu gözlenmektedir.

Bilgisayar teknolojisi donanım açısından pahalı ve kullanımı özel bilgi ve beceri gerektirdiği için bu hizmetin yaygın bir şekilde tüketilmesini sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin özel gayretleri ile bu hizmetleri kullanmaları zorlaşmaktadır. Teknolojik gelişmelerin eğitim kurumlarına yansıtılmasını zorlaştıran bir diğer neden de bilgi eksikliğinden kaynaklanan teknoloji hakkındaki bazı yanlış anlayışlardır (bilgisayarın öğretmenin yerini alması gibi). Bu durum öğretmen eğitiminin hizmet öncesi ile sınırlı olmadığını hizmet içinde de devam etmesi gerektiğini göstermektedir. (http://www.dicle.edu.tr/dusoter/sayı1/behçeto.html.).

Alt problem 2: Sınıf öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçları ne düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini ilköğretim programında bulunan derslerin rehberlik edebilecek yeterlikte bulabilmelerine ilişkin görüşleri tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: sınıf öğretmenlerinin kendilerini ilköğretim programında bulunan derslerin rehberlik edebilecek yeterlikte bulabilmelerine ilişkin görüşleri

Yeterlik düzeyi	Yetersiz(1)		Biraz (2)		Kısmen (3)		Yüksek düzeyde (4)		Tam (5)		Ortalama	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	$\bar{X}$	ss
İlköğretim sınıf öğretmenliği görev tanımlamasına göre, kendilerini **tüm derslerin etkili öğretimine** rehberlik edebilecek yeterlik ve performansta görebilme düzeyi.	11	5	13	6	74	34	71	32	50	23	**3,62**	**1,06**

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında bulunan derslerin öğretimine rehberlik edebilecek yeterlik ve performansta olmalarına ilişkin tablo 2 bulgularına göre, öğretmenlerin % 5' hiç, % 6'sı biraz, % 34' ü kısmen, %32 yüksek ve % 23' ü de tam yeterli düzeyde olduğu gözlenmektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalaması da 3.62 ile yüksek yeterlik duygusunda düzeyinde olduklarını göstermektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenleri, 3.62 ortalama ile, kendilerini tüm derslerin etkili öğretimine rehberlik edebilme bakımından, yüksek yeterlik düzeyinde görmektedirler.

İlköğretim 1.kademe eğitim programında bulunan derslerin öğretimi ve çağdaş gelişmeler doğrultusunda hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: ilköğretim 1.kademe eğitim programında bulunan derslerin öğretimi ve çağdaş gelişmeler doğrultusunda hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin öğretmen görüşleri.

Eğitim İhtiyacı Düzeyi	(1) Hiç		(2) Biraz		(3) Kısmen		(4) Fazla		(5) Çok Fazla		Ortalama	
Yeterlik Alanları	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	$\bar{X}$	ss
Türkçe derslerinin öğretimi üzerine	52	24	50	23	44	20	41	19	32	15	2,78	1,38
Matematik derslerinin öğretimi üzerine	55	25	42	19	45	21	33	15	44	20	2,85	1,46
Resim derslerinin öğretimi üzerine	36	16	43	20	54	25	52	24	34	16	3,02	1,31
Müzik derslerinin öğretimi üzerine	48	18	36	16	47	22	58	27	38	17	3,08	1,36
Beden eğitimi derslerinin öğretimi üzerine	46	21	48	22	52	24	47	22	26	12	2,81	1,31
Fen Bilgisi derslerinin öğretimi üzerine	44	20	50	23	52	24	39	18	34	16	2,86	1,35
Sosyal Bilgiler derslerinin öğretimi üzerine	66	30	42	19	41	19	36	16	34	16	2,68	1,44
Hayat Bilgisi derslerinin öğretimi üzerine	92	42	30	14	29	13	29	13	39	18	2,51	1,56
İnsan ilişkileri ve iletişim üzerine	62	28	40	18	45	21	37	17	35	16	2,74	1,44
İlköğretim p**rogramındaki gelişmeler** ve uygulama yeterliği üzerine	35	16	46	21	53	24	56	26	29	13	2,99	1,28
Öğretme ve öğrenme alanındaki **çağdaş gelişmeler** üzerine	26	12	41	19	50	23	66	30	36	16	3,20	1,26

Tablo 3 bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanlarını oluşturan maddelere ilişkin görüşlerinin yüzdesine dayalı olarak; her bir maddenin analizinde çok fazla(5) ve fazla(4) eğitim ihtiyacını gösterir seçenekleri cevapları toplam olarak değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin, Türkçe'de % 34; Matematik'te % 35; Resim'de % 40; Müzik'te % 44; Beden Eğitimi'nde % 44, Fen Bilgisi'nde % 44; Sosyal Bilgiler'de % 32; Hayat Bilgisi'nde % 31; İlköğretim Programındaki gelişmeler ve uygulama yeterliği üzerine % 42; Öğretme ve öğrenme alanındaki çağdaş gelişmeler üzerine % 46 oranında eğitim ihtiyacı içerisinde oldukları gözlenmektedir.

Genel olarak, sınıf öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarının düzeyini yansıtır görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında bulunan Hayat Bilgisi dersi için biraz diğer tüm dersler ile program ve öğretme öğrenme ala-

nındaki çağdaş gelişmeler üzerine kısmen(orta düzeyde) eğitim ihtiyacı içerisindedirler. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerin alan öğretimi, program ve çağdaş gelişmeler doğrultusunda eğitim ihtiyacı içerisinde olmadıkları ve kendilerini yeterli olarak algıladıklarını göstermesi bakımından manidardır.

Alt problem 3: Sınıf öğretmenlerinin kendi ve meslektaşlarının yeterliklerini algılama düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin kendileri ve meslektaşlarının öğretmenlik yeterliklerini değerlendirmelerine ilişkin görüşleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin kendileri ve meslektaşlarının öğretmenlik yeterliklerini değerlendirmelerine ilişkin görüşleri

Katılma Düzeyi	**Yetersiz(1)**		**Biraz (2)**		**Kısmen (3)**		**Yüksek düzeyde (4)**		**Tam (5)**		**Ortalama**	
Yeterlik Boyutları	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	$\bar{X}$	**ss**
Sınıf öğretmenleri şu anda kendi öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeyini nasıl bulmaktadır?	59	27	98	45	61	28	0	0	0	0	**3,98**	**,75**
Sınıf öğretmenleri şu anda kendilerindeki mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini nasıl bulmaktadır.	75	34	96	44	42	19	5	2	1	1	**4,09**	**,81**
Sınıf öğretmenleri şu anki öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeylerini **mezuniyet dönemindeki düzeylerine göre** nasıl bulmaktadırlar?	71	32	107	49	28	13	8	4	5	2	**4,05**	**,90**
Sınıf öğretmenleri şu anki mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini **mezuniyet dönemindeki düzeylerine göre** nasıl bulmaktadırlar.	66	30	90	41	44	20	12	6	7	3	**3,89**	**1,00**
Sınıf öğretmenleri okullarındaki diğer sınıf öğretmenlerin öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeylerini nasıl bulmaktadırlar?	34	16	90	41	72	33	13	6	10	5	**3,57**	**,96**
Sınıf öğretmenleri okullarındaki **diğer sınıf öğretmenlerin** mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini nasıl bulmaktadırlar?	39	18	66	30	79	36	24	11	11	5	**3,44**	**1,06**
Sınıf öğretmenleri okullarındaki **sınıf öğretmenleri** ile **branş(dal) öğretmenleri** arasında mesleki yeterlik bakımından **farklılık görmekte midir?**												
Sınıf Öğretmenleri lehine farklı bulma. **F %** 160/73	43	20	42	19	47	22	22	10	6	3	**3,59**	**1,13**
Branş öğretmenleri lehine farklı bulma. 59/27	11	5	25	11	19	9	5	2	3	1	**3,57**	**1,02**
Sınıf öğretmenleri okullarındaki **sınıf öğretmenleri** ile **branş(dal) öğretmenleri** arasında mesleki heyecan ve dinamizm bakımından **farklılık görmekte midir?**												
Sınıf Öğretmenleri lehine farklı bulma. 172/79	79	50	23	41	19	53	24	20	9	8	4	**3,61**	**1,15**
Branş öğretmenleri lehine farklı bulma. 47/21	21	11	5	14	7	15	7	5	2	2	1	**3,57**	**1,09**

Sınıf öğretmenlerinin kendileri ve meslektaşlarının yeterliklerini algılama düzeylerini oluşturan maddelere ilişkin tablo 4 bulgularına göre;

Sınıf öğretmenleri, şu anda kendi öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeylerini, % 27'si tam, % 45'i yüksek, % 28'i de kısmen yeterli olarak görmektedirler. Bu maddeye ilişkin görüşler içerisinde, biraz ve az düzeylerinde görüş bildirimi gözlenmemektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenleri 3.98 ortalama ile şuanda kendilerinin öğretim hizmetlerini yüksek düzeyde yeterli bulmaktadırlar.

Sınıf öğretmenleri, şu anda kendilerindeki mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini, % 32'si tam yeterli, % 49'u yüksek düzeyde yeterli, % 13'ü de kısmen yeterli olarak görmektedirler. Bu maddeye ilişkin görüşler içerisinde biraz ve az düzeylerinde görüş gözlenmemektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenleri 4.09 ortalama ile, şu anda kendilerindeki mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini yüksek düzeyde bulmaktadırlar

Sınıf öğretmenleri, şu anki öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeyinin mezuniyet dönemlerindeki düzeylerine göre, % 34' ü tam, % 44' ü yüksek düzeyde, % 19' u de kısmen yeterli olarak görmektedirler. Bu maddeye ilişkin görüşler içerisinde biraz ve az düzeylerinde görüş gözlenmemektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenleri 4.05 ortalama ile, şu anki öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeyini, mezuniyet dönemlerindeki düzeylerine göre, daha yüksek düzeyde yeterli bulmaktadırlar

Sınıf öğretmenleri, şu anki mesleki heyecan ve dinamizm düzeyinin mezuniyet dönemindeki düzeyine göre durumunu, % 30'u tam, % 41'i yüksek düzeyde, % 20'si kısmen, % 6'sı biraz, % 3'de az yeterli olarak görmektedirler. Bu maddeye ilişkin görüşler içerisinde biraz ve az düzeylerinde görüş gözlenmemektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenleri 3.89 ortalama ile, şu anki mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini, mezuniyet dönemindeki düzeylerine göre, daha yüksek düzeyde görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin, kendi mesleki yeterlikleri ile mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini, şuan ve mezuniyet durumlarına göre yeterli bulma boyutlarını oluşturan alt maddelere ilişkin görüşleri sonuçlarına göre, halihazırdaki mesleki yeterlik, mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini, mezuniyet durumlarındaki düzeylerine göre daha yüksek yeterlik duygusu içerisinde oldukları gözlenmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki diğer sınıf öğretmenlerin öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeylerini, % 16'sı tam, % 41'i yüksek düzeyde, % 33'ü kısmen % 6'sı biraz, % 5'i de yetersiz olarak görmektedirler. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenleri 3.57 ortalama ile, okullarındaki diğer sınıf öğretmenlerin öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeylerini, yüksek düzeyde yeterli görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin, okullarındaki diğer sınıf öğretmenlerin mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini, % 18'si tam, % 30'u yüksek düzeyde, % 36'sı kısmen , % 11'i biraz, % 5'i de yetersiz olarak görmektedirler. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre, sınıf öğretmenleri 3.44 ortalama ile, okullarındaki diğer sınıf öğretmenlerin mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini, yüksek düzeyde yeterli görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin, okullarındaki sınıf öğretmenleri ile branş(dal) öğretmenleri arasında mesleki yeterlik bakımından farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin görüşlerine göre, % 73'nce sınıf öğretmenleri lehine, % 27'since de branş öğretmenleri lehine fark olduğu görüşünde oldukları gözlenmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki sınıf öğretmenleri ile branş(dal) öğretmenleri arasında mesleki heyecan ve dinamizm bakımından farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin görüşlerine göre, % 79'unca sınıf öğretmenleri lehine, % 21'ince de branş öğretmenleri lehine fark olduğu görüşünde oldukları gözlenmektedir.

Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin, hem mesleki yeterlikleri hem de mesleki heyecan bakımından kendilerini branş elemanlarından daha yeterli buldukları duygusunda olduklarını göstermektedir. Ayrıca, bulgular, ilköğretim branş öğretmenlerinin bu boyutuna dikkat çekmesi bakımından manidar olmakla birlikte, sınıf öğretmenlerinin kendi meslektaş ve alanlarını savunma duygusunda olmalarından da kaynaklanmış olabilir.

Alt problem 4. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik niteliklerinin sürekliliğinin sağlanmasına ilişkin görüşleri nedir?

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin sürekliliğinin güvencesine ilişkin görüşler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin sürekliliğinin güvencesine ilişkin görüşler

T.M.E.Sistemi içerisinde öğretmenlerin mesleki niteliklerinin sürekliliğinin güvencesi (kalite güvencesi) kim/kurum olmalıdır?	Öğretmenin kendisi		M.E. Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı		Öğretim hizmetinde bulunduğu okul/kurum		Mezun olduğu öğretim kurumu	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	115	53	56	26	40	18	8	4

Tablo 5 bulgularına göre, T.M.E.Sistemi içerisinde öğretmenlerin mesleki niteliklerinin sürekliliğinin güvencesi (kalite güvencesi) sağlayacak kişi ya da kurumların kim olması gerektiğine ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin % 53'ü öğretmenin kendisini, % 26'sı M.E.B. merkez ve taşra teşkilatlarını, % 18'i öğretim hizmeti sunduğu kurumları, % 4'ü de hizmet öncesi eğitim almış olduğu öğretim kurumları yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin hizmet sürecinde ortaya çıkacak olan mesleki eğitim ihtiyacı ve öğretim hizmetlerinin kalite güvencesi olarak yaklaşık yarı yarıya hem kendilerini hem de hizmet verdikleri bakanlık birimlerini sorumlu gördükleri gözlenmektedir.

Hizmet sürecinde kendisini yenilememiş ve gerekli performansı taşımayan öğretmenlerin sistem içerisinde öğretmen olarak kalmasını uygun bulunma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Hizmet sürecinde kendisini yenilememiş ve gerekli performansı taşımayan öğretmenlerin sistem içerisinde öğretmen olarak kalmasını uygun bulunma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri.

Hizmet sürecinde kendisini yenilememiş ve gerekli performansı **taşımadığına** inanılan öğretmenlerin sistem içerisinde öğretmen olarak kalmasının uygun bulunma düzeyi.	**Hiç bir zaman uygun bulmam (sistem dıına çıkarılmalı).**		**Başka ne yapacak ki (zorunluluktan uygun bulurum).**		**Sistem içerisinde öğretmenlik ve eğitim yöneticiliği dışındaki kadrolara geçmesi sağlanmalı.**	
	F	%	F	%	F	%
	81	37	21	10	117	54

Tablo 6 bulgularına göre, T.M.E.Sistemi içerisinde hizmet sürecinde kendisini yenilememiş ve gerekli performansı taşımayan öğretmenlerin sistem içerisinde öğretmen olarak kalmasının uygun bulunma düzeyi, % 37'since hiçbir zaman uygun görülmeyerek, sistem dışına çıkarılması yönünde, % 10'nunca başka yapılacak bir şey olmadığından zorunlu olarak meslek içerisinde kalması yönünde, % 54'ünce de sistem içerisinde öğretmenlik mesleği dışında başka kadrolara geçişinin sağlanması yönünde görüş bildirilmiştir. Genel olarak sınıf öğretmenleri % 90 görüş oranı ile sistem içerisinde kendisini geliştirmemiş ve gerekli performansı göstermediğine inanılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği dışına çıkarılması görüşünde oldukları gözlenmektedir.

Yetersiz olarak tanımlanan bir öğretmen tarafından, kendi çocukları ya da çok yakını bir çocuğun bu öğretmence okutulmasını uygun bulup-bulmadıklarına ilişkin sınıf öğretmenleri görüşleri tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Yetersiz bir öğretmence kendi çocuğu ya da çok yakın olan birinin okutulmasının uygun görülüp-görülmemesine ilişkin öğretmen görüşleri

Hizmet sürecinde kendisini yenilememiş ve gerekli performansı **taşımadığına** inanılan bir öğretmen tarafından, sınıf öğretmenlerin kendi çocukları ya da çok yakını olan birinin çocuklarının bu öğretmen tarafından okutulmasının uygun görülmesi.	**Hiçbir zaman uygun bulmam**		**Uygun bulurum-I** (Eşitlikçi bir yaklaşımla yaklaşırım)		**Uygun bulurum-II** (Öğrencilerin akademik vb. gelişmelerinde öğretmen faktörünü önemli görmüyorum)		**Zorunlu olduğumda uygun karşılarım** (Fakat öğrenciye ek olarak destek eğitimi imkanları sağlarım)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
	107	49	35	16	25	11	52	24

Tablo 7 bulgularına göre, T.M.E.Sistemi içerisinde hizmet sürecinde kendisini yenilememiş ve gerekli performansı **taşımadığına** inanılan bir öğretmen hakkında, sınıf öğretmenlerinin kendi çocukları ya da çok yakını birinin çocuklarının bu öğretmen tarafından okutulmasının uygun görülüp-görülmesine, % 49'unca hiç bir zaman uygun bulunmayacağı, % 16'sınca eşitlikçi bir yaklaşımla yaklaşılıp uygun bulunaca-

ğı, % 11'inin öğrencilerin akademik vb. gelişmelerinde öğretmen faktörü önemli görülmediği için uygun bulunacağı, % 24'ünün de zorunlu kalındığında uygun bulanacağı fakat öğrenciye destek eğitimi sağlayacağı yönünde görüş bildirilmiştir. Genel olarak, zorunluluk hallerinde, sınıf öğretmenlerin yaklaşık % 51'inin sistem içerisinde kendisini geliştirmemiş ve gerekli performansı göstermediğine inanılan meslektaşlarına kendi ya da çok yakın birinin çocuğunu okutması yönünde görüşünde oldukları gözlenmektedir. Buna karşılık sınıf öğretmenlerinin diğer % 49'unun ise sistem içerisinde kendisini geliştirmemiş ve gerekli performansı göstermediğine inanılan meslektaşlarına kendi ya da çok yakın birinin çocuğunu okutmasına hiçbir zaman uygun görmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Alt problem 5: T.M.E. Sistemi içerisinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerini ve ilköğretim okullarını algılama düzeyleri nedir

T.M.E. Sistemi içerisinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerini ve ilköğretim okullarını algılama düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: T.M.E. Sistemi içerisinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerini ve ilköğretim okullarını algılama düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri

Okulu Algılama	Yetersiz(1)		Biraz (2)		Kısmen (3)		Yüksek düzeyde (4)		Tam (5)		Ortalama	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	$\bar{X}$	ss
T.M.E.Sistemi içerisinde okulların mevcut yapısı dışında fonksiyonlar üstlenmesi düşüncesine katılma düzeyi (Çevrenin sosyal, kültürel, boş zaman eğitimi, halk eğitimi vb. konularda)	36	14	24	11	80	37	32	15	47	22	**3,14**	**1,33**
Okulların/öğretmenlerin günlük mesai programının, öğretmenlerin öğretime hazırlık, günlük öğretim etkinliklerini değerlendirilmesi ve kültürel etkinliklerin gerçekleştirileceği geniş zaman (tam gün) mesaisi olarak düzenlenmesi görüşüne katılma düzeyi.	10	5	22	10	83	38	38	17	66	30	**3,58**	**1,15**

T.M.E. Sistemi içerisinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerini ve ilköğretim okullarını algılama düzeylerine ilişkin görüşlerine dayalı Tablo 8 bulgularına göre, sınıf öğretmenleri;

T.M.E. Sistemi içerisinde okulların mevcut yapısı dışında, çevrenin sosyal, kültürel, boş zaman eğitimi, halk eğitimi vb. konularda fonksiyonlar üstlenmesi düşüncesine, % 22'si tam, % 15'i yüksek, % 37'si kısmen, % 11'i biraz, % 14'i de yetersiz olarak katılmaktadırlar. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına (3.14) göre, sınıf öğretmenleri, okulların mevcut yapısı(fonksiyonları) dışında, çevrenin sosyal, kültürel, boş zaman eğitimi, halk eğitimi vb. konularda fonksiyonlar üstlenmesi görüşüne kısmen düzeyde katılmaktadırlar.

T.M.E. Sistemi içerisinde Okulların/öğretmenlerin günlük mesai programının, öğretmenlerin öğretime hazırlık, günlük öğretim etkinliklerini değerlendirilmesi ve kültürel etkinliklerin gerçekleştirileceği geniş zaman (tam gün) mesaisi olarak düzenlenmesi görüşüne, sınıf öğretmenlerinin, % 30'u tam , % 17'si yüksek düzeyde, % 38'i kısmen, % 10'u biraz, % 5'i de yetersiz olarak katılmaktadırlar. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına (3.58) göre, sınıf öğretmenlerinin okulların mevcut yapısı dışında, çevrenin sosyal, kültürel, boş zaman eğitimi, halk eğitimi vb. konularda fonksiyonlar üstlenmesi görüşüne yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

T.M.E. Sistemi içerisinde okulların kendine özgü bir vizyonu ve misyonu olması isteğine,sınıf öğretmenlerinin, % 58'i tam, % 30'u yüksek düzeyde, % 9'u kısmen, % 1'i biraz, % 1'i de yetersiz olarak katılmaktadırlar. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına (4.43) göre, sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları okullarının kendine özgü bir vizyonu ve misyonu olması görüşüne tam düzeyde katılmaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerin öğretim yılı içerisindeki bir günü "okul dışı zamanını" nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: sınıf öğretmenlerin öğretim yılı içerisindeki bir günü "okul dışı zamanını" nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri

Öğretmenler öğretim yılı içerisindeki günlerini "Okul Dışı Zamanlarını" **en belirgin bir biçimde** nasıl değerlendirmektedir?	**F**	%
Aile işleri ile meşgul olarak	92	42
Ek ekonomik getiri için çalışarak (Bahçe,Hayvancılık,Ticaret,Ek ders vb.).	20	9
Boş zaman değerlendirme etkinlikleri ile (Oyun,ziyaretler, sohbet vb.).	45	21
Boş zaman eğitimi etkinlikleri ile (Okul ve gönüllü kuruluşlarda kültürel, sosyal, sportif aktiviteler vb.).	24	11
Okul öğretimim için gerekli hazırlık ve araştırma etkinlikleri ile(en az iki saat).	38	17

Tablo 9 bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öğretim yılı içerisindeki günlerini "okul dışı zamanlarını" **en belirgin bir biçimde** nasıl değerlendirdiklerine ilişkin olarak;sınıf öğretmenlerinin, % 42'si aile işleri ile meşgul olarak, % 9'u ek ekonomik getiri için bahçe, hayvancılık, ticaret, ek ders vb. işlerde çalışarak, % 21'i oyun, ziyaretler, sohbet vb boş zaman değerlendirme etkinlikleri ile, %11'i okul ve gönüllü kuruluşlarda kültürel, sosyal, sportif aktiviteler vb boş zaman eğitimi etkinlikleri ile, % 17'si de günde en az iki saat okul öğretimim için gerekli hazırlık ve araştırma etkinlikleri ile değerlendirdikleri gözlenmektedir.

Tablo 9 bulguları, sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğunun(% 72) okul dışı zamanlarını, eğitim öğretim etkinliklerini destekleyecek etkinliklerden çok, akademik gelişmelerine katkısı olmayacak olan etkinliklerle geçirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirme ve okul dışı zamanı verimli kullanma konusunda, pek duyarlı olmadıklarını ve zamanlarının önemli bir kısmında mesleki gelişmelerine katkısı olamayacak olan etkinlikler içerisinde olduklarını göstermesi bakımından manidardır.

Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki öğretim şekline ilişkin görüşleri tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10:.Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki öğretim şekline ilişkin görüşleri

Uygulanan öğretim şeklinin cazipliği	F	%
Tam gün(Normal) öğretim	146	68
İkili öğretim	73	32

Tablo 10.bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin % 32'si ikili öğretimin, % 68'i de normal öğretim uygulamasının kendileri için daha cazip bir öğretim uygulaması olduğu görüşündedirler.

Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okulun mevcut yapısı ile tanımlanmasına ilişkin görüşleri tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11:.Sınıf öğretmenlerinin görev yapılan okulun mevcut yapısı ile tanımlanmasına ilişkin görüşleri

Görev yapılan okulun mevcut yapısı ile tanımlanması	F	%
Sadece öğretim hizmeti sunan (dersliklerden ibaret) bir kurum	128	58
Bulunduğu çevrenin bir eğitim ve kültürel gelişme merkezi	91	42

Tablo 11 bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin % 58'si okullarını sadece öğretim hizmeti sunan (dersliklerden ibaret) bir kurum olarak tanımlarken, % 42'si de bulunduğu çevrenin bir eğitim ve kültürel gelişme merkezi olarak tanımlamaktadırlar. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunca görev yaptıkları ilköğretim okullarını öğretim hizmeti veren bir kurum olarak tanımladıklarını ve bulundukları bölgenin bir eğitim ve kültür merkezî olamadıklarını göstermesi bakımından manidardır.

Sınıf öğretmenlerinin görevlendirme şartlarına ilişkin görüşleri tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12:.Sınıf öğretmenlerinin görevlendirme şartlarına ilişkin görüşleri

Görevlendirilme	Yetersiz(1)		Biraz (2)		Kısmen (3)		Yüksek düzeyde (4)		Tam (5)		Ortalama	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	$\bar{X}$	ss
Öğretmenlerin görev sürecindeki performanslarının ve görevlendirilme şartlarının objektif olarak dikkate alındığı farklı bir ücretlendirme, görevlendirme ve terfi politikaları uygulanması isteğine katılma.	9	4	7	3	29	13	53	24	121	56	**4,23**	**1,06**
Bütün öğretmenlerin görevlendirilme şartları ve performanslarının denk kabul edildiği mevcut uygulamanın uygunluğunu onaylama.	97	44	29	23	63	28	14	6	16	7	**2,19**	**1,27**

T.M.E. Sistemi içerisinde sınıf öğretmenlerinin görevlendirilme biçimine ilişkin tablo 12. bulgularına göre,;

Sınıf öğretmenleri, kendilerinin görev sürecindeki performanslarının ve görevlendirilme şartlarının objektif olarak dikkate alındığı farklı bir ücretlendirme, görevlendirme ve terfi politikaları uygulanmasını görüşüne, % 56'sı tam, % 24'ü yüksek düzeyde, % 13'ü kısmen, % 3'ü biraz, % 4'ü de yetersiz düzeyde katıldıkları gözlenmektedir. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına (4.23) göre, sınıf öğretmenleri, öğretmenlerin performanslarına ve görev şartlarının özelliğine göre görevlendirilme, ücretlendirme ve terfi uygulaması yapılması görüşüne tam olarak katılmaktadırlar.

Bütün öğretmenlerin görevlendirilme şartları ve performanslarının denk kabul edildiği, mevcut uygulamanın uygunluğunu onaylamaya ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin % 7'si tam, % 6'sı yüksek düzeyde, % 28'i kısmen, % 23'üı biraz, % 44'ü de yetersiz düzeyde katılmaktadırlar. Bu maddeye ilişkin görüşlerin ortalamasına göre (1.27), sınıf öğretmenleri, bütün öğretmenlerin görevlendirilme şartları ve performanslarının denk kabul edildiği mevcut uygulamanın uygunluğu görüşüne yetersiz düzeyde katılmaktadırlar. Bu bulgular, yürürlükteki öğretmen görevlendirme, ücretlendirme ve değerlendirme uygulamasının, sınıf öğretmenlerince onaylamadığını göstermesi bakımından manidardır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin okul, kendi ve meslektaşlarının yeterliklerini algılamalarına ilişkin olarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerinde bilgisayar teknolojisi ve internetten yararlanma düzeyleri düşüktür. Sınıf öğretmenlerinin hem kendi mesleki gelişimlerine katkısı hem de öğretim sürecinde etkin kullanımına dönük olarak,okullar ve öğretmenlerin iletişim ve bilgisayar teknolojisi kazanım ve kullanım sürecine M.E.Bakanlığının var olan desteği etkin olarak devam etmelidir.

2. Sınıf öğretmenleri, ilköğretim programında bulunan dersler, öğretim programı ve öğretme öğrenme alanındaki çağdaş gelişmeler üzerine kısmen(orta düzeyde) eğitim ihtiyacı içerisindedirler. Bu bulgular Onural'ın (2006; 29-35), sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen niteliklerine ilişkin görüşlerini tespit ettiği araştırma bulgularında,öğretmenlerin alan bilgisi yeterliğine sahip olmalarının birinci öncelikle tespit edilmiş olması bulguları ile benzerlik göstermektedir.

3. Sınıf öğretmenleri hem mesleki yeterlik hem de mesleki heyecan ve dinamizm bakımından yüksek yeterlik duygusu içerisindedirler. Ancak, okullarındaki diğer sınıf öğretmenlerin öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeylerini kısmen düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Aynı şekilde, sınıf öğretmenleri hem öğretim hizmetlerinin yeterlik düzeyleri hem de mesleki heyecan ve dinamizm düzeyleri bakımından kendilerini mezuniyet dönemlerindeki düzeylerine göre yüksek düzeyde yeterlikte bulmaktadırlar. Buna karşılık, öğretmenlerinin okullarındaki diğer sınıf öğretmenlerin mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini ise mezuniyet dönemlerine göre, kısmen düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Sorunu tanımlamada meslektaş tanımlaması alanı tanımlamada daha gerçekçi bir yöntem olabilir. Çünkü, öğretmenlerin meslektaşlarına dönük algıları, kendilerine dönük algılarından daha gerçekçi ve duygusallıktan-korumacılıktan uzak olabileceğinden; bu araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerin mesleki yeterlik, mesleki heyecan ve dinamizm bakımından yoksunlukları olduğu söylenebilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin okullarındaki sınıf öğretmenleri ile branş(dal) öğretmenleri arasında, hem mesleki yeterlik bakımından hem de mesleki heyecan ve dinamizm bakımından, sınıf öğretmenleri lehine yüksek düzeyde fark olduğu görüşündedirler.

5. Sınıf öğretmenleri sistem içerisinde kendisini geliştirmemiş ve gerekli performansı göstermediğine inanılan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği dışına çıkarılması görüşündedirler. Ancak, hizmet sürecinde kendisini yenilememiş ve gerekli performansı taşımadığına inanılan bir öğretmen için, kendi ya da çok yakını birinin çocuğunun öğretmeni olması konusunda, sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısı kabulcü, yarısı da hiçbir zaman uygun görmeyecekleri bir yaklaşım içerisindedirler. Bu çelişkili durum, meslektaşlarını koruma duygusunun baskınlığından kaynaklanmış olabilir.

6. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlerin hizmet sürecinde ortaya çıkacak olan mesleki eğitim ihtiyacı be hizmetlerinin kalite güvencesi olarak, yaklaşık yarı yarıya hem kendilerini hem de hizmet verdikleri kurumu sorumlu görmektedirler. Fakat araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, okul dışı zamanlarını, eğitim öğretim etkinliklerini destekleyecek etkinliklerden çok, akademik gelişmelerine katkısı olmayacak olan etkinliklerle geçirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin, kendilerinin kalite güvencelerinin sorumluluğunu önemli ölçüde kendilerinde görmelerine karşın, okul dışı zamanlarının büyük bir kısmında, mesleki gelişmelerineye katkı sağlamayacak olan diğer etkinliklere yer vermelerini göstermesi bakımından da bir çelişkili durum oluşturmaktadır.

7. Sınıf öğretmenleri okulların mevcut yapısı dışında, çevrenin sosyal, kültürel, boş zaman eğitimi, halk eğitimi vb. konularda fonksiyonlar üstlenmesi düşünce-

sine kısmen düzeyde katılmaktadırlar. Bu da, onların okulları, sadece öğretim hizmeti sunan bir kurum olarak algılama düşüncesinde oldukların göstermesi bakımından manidardır.

8. Sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları okulların kendine özgü bir vizyonu ve misyonu olması görüşüne tam düzeyde katılmaktadırlar. Mevcut uygulama içerisinde okulların eğitim politikalarının belirlenmesinde en belirleyici faktörün merkezî sistem olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin okulların kendilerine özgü, vizyon ve misyon oluşturmalarının güçlüğü ortaya çıkacaktır. Ancak, öğretmenlerin kendi vizyonu ve misyonunu oluşturmuş okul tanımlaması, dikkatlerden kaçmaması gereken önemli bir bulgudur.

9. Sınıf öğretmenleri kendileri açısından, okullarında normal öğretim uygulamasını, ikili öğretim uygulamasına göre daha cazip bir uygulama olarak görmektedirler.

10. Sınıf öğretmenleri, bütün öğretmenlerin denk kabul edildiği mevcut görevlendirilme ve değerlendirilme uygulamasını uygun görmemekte ve kendilerinin görev sürecindeki performanslarının ve görevlendirilme şartlarınızın objektif olarak dikkate alındığı farklı bir ücretlendirme, görevlendirme ve terfi politikaları uygulaması görüşünü taşımaktadırlar.

Öneriler

1. Sınıf öğretmenleri kendilerini geliştirmelerinde bilgisayar teknolojisi ve internetten yararlanma düzeylerini artırmaya dönük olarak; öğretmenlerin kendileri, görev yapılan kurumlar ve M.E.Bakanlığı tarafından yaygınlaştırma uygulamaları daha da kararlı olarak devam ettirilmelidir. Öğretmenlerin bilgisayar teknolojisine hakim olmaları ve bu teknolojiyi mesleki yaşantılarının vazgeçilmez bir parçası haline getirme konusunda ilgili her kesime sorumluluk düşmektedir.Bu konuda bu güne kadar yapılan uygulamalar ek olarak, teknoloji edinim ve kullanım süreci ciddi ekonomik desteklerle teşvik edilmelidir. Özellikle, internet kullanımı ve belirli bilgi bankalarına erişme kolaylıkları, öğretmenlere ciddi erişim kolaylıkları ve ekonomik maliyet getirmeyecek biçimde gerekli teknoloji alt yapısı oluşturulmalıdır.

2. Sınıf öğretmenlerinin alan uzmanlığı ve alan öğretimi konusunda ortaya çıkan eğitim ihtiyaçları; mesleki yayınlar, iletişim teknikleri, görev yapılan kurum ve M.E.Bakanlığı programları ile, öğretmenlerin sürekli gelişmelerini sağlayacak yetiştirme-geliştirme fırsatlarına daha fazla önem verilmelidir.

3. Yapılacak olan çok yönlü ve objektif değerlendirmelerle, sistem içerisinde kendisini geliştirmemiş, mesleki açıdan gerekli performansı göstermeyen ve gelişmeye direnç ve kayıtsızlık konusunda ısrarcı olduğu tespit edilen öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilişkileri ciddi olarak gözden geçirilmelidir.

4. Okulların sahip olması gereken vizyon ve misyon konusunda öğretmenlerin bilinç düzeyleri artırılmalıdır.

5. Okul ve okul dışı zamanın etkin kullanımı konusunda öğretmenlerin bilinç düzeyleri artırılmalı ve bu konuda gelişme göstermiş, yayın yapama, proje geliştirme gibi ürünler vermiş öğretmenler için, özlük hakları da dahil olmak üzere özendirici uygulamalara yer verilmelidir.

6. Öğretmenlerin görev sürecindeki performanslarının ve görevlendirilme şartlarının objektif olarak dikkate alındığı, ücret ve görevlendirme ile terfi politikaları uygulamasına geçilmelidir.

Kaynakça

ALKAN, Cevat (1998). "Öğretmenlik Mesleğinde İstihdam." **Çağdaş Eğitim, S. 241**, s. 12-18.

ALKAN, Cevat (2000). "Meslek ve Öğretmenlik Mesleği" Öğretmenlik mesleğine Giriş (Editör: Veysel sönmez), Anı yay., Ankara

BİLİR, Mehmet, (2004), "İlköğretim Öğretmenlerinin hizmet İçi Eğitimi", **Çağdaş Eğitim, Yıl 29, sayı 308**, s.27.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve diğerleri (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Konya,Mikro Yayınları.

CELEP, Cevat, Tuncer BÜLBÜL ve Binali TUNÇ (2000). "Aday Öğretmenlerin Adanma Odakları." VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları. C.1, s. 569-575. Trabzon.

DAĞLI, Abidin, (1998). "İlköğretim Denetmenlerinin Algılarına Göre, İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri." Ankara: Eğitimde Yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu. s. 109-120.

ERDEN, Münire, (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yay., İstanbul.

GÖKÇE. Erten (2003), "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri", **Çağdaş Eğitim,Yıl. 28,S. 299**, s.36

KOCABAŞ, İ., KARAKÖSE, T.(2005), Okul Müdürlerinin Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış**, **C.3, S.1,** S.79-93.

M.E.B. 1739 sayılı kanun

OĞUZKAN, Ferhan A. (1976).Öğretmenliğin Üç Yönü. Ankara: Tekışık Matbaası.

ONURAL, Hatun. (2006). "Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri", **Çağdaş Eğitim, 327, Ocak. (s. 29-35),**

ORAL, Behçet (2000). "Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi." **Milli Eğitim Dergisi, sayı: 148**, s. 37-41.

ORAL, Behçet ve Hasan Şentürk (1998). "Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Algıları." Ankara: Eğitimde Yansımalar: IV Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu. s.95-108.

ÖZYÜREK, Leylâ. (1981).Öğretmenlere Yönelik Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Etkinliği. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No. 102.

SENEMOĞLU, Nuray. (1992). "Türkiye ve İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye'deki Sistemin Geliştirilmesi için Öneriler".**H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi:** Türkiye'de İlköğretim sempozyumu Dergisi Sayı: 8, s. 143-156.

SÖNMEZ,Veysel, (2000). "Eğitimin tarihsel Temelleri" Öğretmenlik Mesleğine Giriş(Editör:Veysel Sönmez),Anı yay., Ankara

TAŞDEMİR, Mehmet (1995), İlkokul Öğretmeni yetiştirme Programının Öğretim Elemanı,Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

TAŞDEMİR, Mehmet (2003) Eğitimde Planlama ve Değerlendirme(2.basım), Ocak yayınları, Ankara.

TAŞDEMİR, Mehmet (2005), Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim(5.basım), Ocak yayınları, Ankara.

TEKIŞIK,H.Hüsnü,(2002), "Öğretmenlerin Meslekte Kendilerini Yetiştirmeleri", **Çağdaş Eğitim ,yıl 27, Haziran**, **sayı 288**,

TEKİN, Halil (1987), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme(5.basım), MESO yayınevi, Ankara.

TURHAN, Mümtaz,(1964), Marifimizin Ana Davaları ve Bazı Hal Çareleri, İstanbul

TUZCU, Süleyman, (2002), "Türkiye'de Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilme Sistemi" **Çağdaş Eğitim, yıl 27, Eylül, sayı 290**,

TÜRKOĞLU, Adil (1988), "İyi Öğretmen Kimdir", **Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, S.12**.

YILDIRIM, İbrahim (2001). "Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimin Yeri" Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

YİĞİT, Nevzat, (2003), "Program Geliştirmede Öğretmenin Rolü", **Çağdaş Eğitim, yıl 28, sayı 296, Mart**, s.27.

YÖK/Dünya Bankası (1999). "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon." Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

e.kaynaklar

Elbim com.tr/html/ders

http://www.dicle.edu.tr/dusoter/sayı1/behçeto.html

http://education.ankara.edu.tr/buyukoz/ioay.htm

http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/nuray-hoca/makaleler/öğretmen -yeterli htm

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF SCHOOL, COLLEAGUE PROFICIENCY AND SELF PROFICIENCY

Mehmet TAŞDEMİR*

Absract

This research focuses on primary school teachers' level of perceiving school, colleagues occupational proficiency as well as self occupational proficiency.

The sample of the research was composed of 219 primary school teachers who were randomly chosen among the ones working in the schools of the Ministry of education.

The data was obtained through the scale of primary school teaching and teachers' evaluation of the process of programming their teaching. The Cronbach Alpa internal consistency coefficient for the scale was calculated as 0,82. According to the research findings,

According to the findings obtained from the research, teachers' level of benefiting from computer technology and the internet to improve themselves is low, and occupationally they need partial education. Apart from that, they consider themselves to be highly adequate, yet their colleagues to be partly adequate with regard to occupational proficiency and enthusiasm.

The teachers in the research don't rely on their colleagues who haven't made progress and who have no good performance within the system as educators; moreover, they maintain that they don't think such colleagues should remain as teachers.

Even though they are for performing normal educational activities at school, they usually spend time outside school doing activities that are not academic. Beside that, they are for the opinion that performance evaluation should be made in establishing the personnel rights for teachers.

Primary school teachers perceive schools as institutions having a mission and a vision, and serving to their environment in many ways.

Key Words: Primary school teachers, occupational proficiency, educational activities, level of perceiving school and colleagues

* Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

İLKÖĞRETİM 6. 7. 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BESLENME DAVRANIŞLARI VE SOSYAL ONAYLANMA İSTEĞİ

Ateş BAYAZIT HAYTA*

Nevin ŞANLIER**

Özet

Bu araştırma, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beslenme davranışlarını ve sosyal onaylanma isteklerini belirlemek amacı ile Ankara Merkez İlçesinde bulunan ilköğretim okullarında planlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmanın örneklem grubunun %37.0'sini 6. sınıf, %40.0'ını 7. sınıf ve %23.0'ünü 8.sınıf olmak üzere toplam 480 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin beslenme davranışlarını ve sosyal onaylanma istek düzeylerini saptamak amacı ile ÇSO (çocukların sosyal onay isteği) ve ÇSYO (çocukların yiyecekler için sosyal onay isteği) ölçeklerinden yararlanılarak iki bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal onaylanma isteği ölçeğinde ve beslenme davranışlarını ölçen ölçekte yer alan sorulara verdiği cevapların sınıflara göre anlamlı farklılık olup olmadığına karar vermek için varyans analizi yapılmıştır.

Araştımada sosyal onay isteği ölçeğine göre, öğrencilerin çoğunluğunun (%88.1) eşyalarını başkaları ile paylaşmaktan rahatsızlık duymadığı, annebabasının arkasından konuşmadığı (%88.1), ihtiyacı olan insanlara yardım ettiği buna karşın hiç hoşlanmadık bir şey birisi tarafından kendisine yapıldığında sinirlendikleri (%91.3), bazen küçük yalanlar söyledikleri (%87.5), sinirlendikleri zaman bağırdıkları (%83.1) görülmüştür.

Yiyecekler için hazırlanmış olan sosyal onay isteği ölçeğine göre, öğrencilerin yarıdan fazlasının her gün kahvaltı yaptığı (%69.4), tamamına yakınının yemeklerden önce ellerini yıkama davranışını sürekli hale getirdikleri (%85.0) gibi olumlu davranışlara sahip oldukları bulunmuştur.

Ayrıca çalışma da, öğrencilerin ölçekteki bazı sorulara verdikleri cevapların sınıflara göre farklılık gösterdiği de saptanmıştır ($p<0.001$) .

Anahtar Sözcükler: Beslenme, okul çağı çocuklarının beslenme davranışı

Giriş

Ülkemizde ilköğretim Türk Eğitim sisteminin temeli ve zorunlu bir eğitim kademesidir. Bu kademede verilecek eğitim, kazandırılacak tutum ve davranışlar ile sınırlı değildir. Çocuk ilköğretim de öğrendikleri ile bir anne, baba, vatandaş, meslek sahibi ve yetişkin olmaktadır. Dolayısı ile ilköğretimde verilen eğitimin değeri çok önemlidir (Pekcan,1982; Wcefa,1990).

* Uzm. Arş. Gör.; Gazi Üni., Eğt. Bil. Enst., Aile Eko. ve Bes., Eğt. A.B.D

** Doç. Dr. ; Gazi Üni., Mesleki Eğt. Fak., Aile Eko. ve Bes., Eğt. A.B.D

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik davranışları meydana getirme süreci olarak ifade edilmektedir (Fidan,1986). Beslenme eğitimi ise örgün ve yaygın eğitim hizmetlerinin bir öğesi olarak ele alınmalıdır. Beslenme eğitimin amacı, kaynakları en iyi şekilde kullanarak, beslenme ilkelerine uygun olarak bireylere bilgiler vererek doğru beslenme alışkanlıkları kazandırmak, yanlış beslenme alışkanlıklarını ve uygulamalarını değiştirip olumlu uygulamaları yaşam biçimi haline dönüştürülmesini sağlamaktır. Çocuklar büyüdükçe sosyal çevreleri gelişmekte okul dönemine girildiğinde de diğer insanlarla iletişimleri de artarak, yiyecek seçimlerini ve tercihlerini kendileri yapar hale gelmektedirler. Bu dönemde edinilen beslenme alışkanlıkları çocuğun gelecekteki yiyecek tercihlerini de belirleyeceğinden, doğru beslenme ilkelerinin öğretilmesinin zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Şahingöz, 2002).

Sağlıklı büyüme ve gelişmenin ön koşullarından biri kuşkusuz besin çeşitliliği sayesinde yeterli ve dengeli beslenmedir. Yaşam olayları ve büyümenin gerektirdiği enerji ve besin öğeleri yeterli miktarda sağlanmadığında büyüme yavaşlamakta, sağlık bozuklukları artmakta, çalışanların ve öğrenme çağında olanların verimlilikleri azalmaktadır. Ayrıca ileriki yaşlarda osteoporoz, obesite, kalp-damar hastalıkları, hipertansiyon, tip 1 diyabet vb. hastalıklara yakalanma riski artmaktadır (Pollitt, 1984).

Beslenme sorunlarının daha iyi anlaşılabilmesi ve giderilmesinde beslenme eğitimi, alışkanlıkları konusunda yapılacak araştırmaların kuşkusuz önemli katkısı vardır.

Kuramsal Temeller ve Literatür Taraması

Son çocukluk dönemi olarak adlandırılan okul çağında kızlarda 6-11 yaş, erkeklerde 6-13 yaş arasında, yılda boy uzunluğu 6 cm, vücut ağırlığı 3-3,5 kg artmaktadır. Ergenlik çağı öncesinde normalde çocuklar yetişkin boyunun %80'inine erişmektedir. Bu nedenle okul öncesi döneminde olduğu kadar okul çağındaki çocuğunda beslenmesine özen gösterilmelidir (Yardımcı, 1992; Yavuzer, 1994) .

Nüfusun oldukça önemli bir kısmını oluşturan okul çağı çocukları, sürekli büyüme ve gelişme sürecindedir ve besin gereksinimleri üç yönden yetişkinlerden farklıdır;

- Tüm enerji ve besin öğelerinin karşılanması için çocukların tüketmeleri gereken besinlerin iyi kalitede ve yeterli miktarda olması önemlidir.
- Enerji harcaması vücut ölçüsünün birimi başına yetişkinlerden oldukça yüksektir.
- Yeni dokuların yapımı protein, mineral ve vitaminlere olan gereksinimi arttırmaktadır.

Okul çağında beslenmenin amacı, öğrenme çağında olan çocuğa, temel beslenme bilgilerini ve beslenme ile sağlık arasındaki ilişkileri öğretmek, sağlıklı kalabilmek için yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırmaktır. Bu dönemde yeterli ve dengeli beslenme ve buna bağlı olarak da yeterli bir büyüme ve gelişmeyi sağlamak temel ilkedir (Baysal, 2002).

Artan enerji, protein ve diğer besin öğeleri ihtiyacının yeterli ve dengeli bir şekilde karşılanmaması büyüme ve gelişmeyi yavaşlatmakta, büyümenin durmasına neden olmaktadır. Ayrıca bazı beslenme bozukluğu hastalıkları oluşabilmekte, enfeksiyonlara karşı direnç azalması görülmektedir (Karaağaoğlu, 1999). Okul çağı çocuklarında yetersiz ve dengesiz beslenme sonucu çeşitli gelişim bozuklukları, obesite,

anemi, zeka geriliği, raşitizm, diş çürükleri vb. çeşitli sorunlar oluşabilmektedir (Korkmaz ve ark, 2000).

Yapılan bir çalışmada da yanlış ve kötü beslenme alışkanlıklarının öğrencilerin dikkat sürelerini kısalttığı, algılamalarını azalttığı, öğrenmelerinde güçlük çekmelerine neden olduğu dolayısıyla okul başarılarının olumsuz yönde etkilendiği saptanmıştır Genellikle yetersiz ve dengesiz beslenen çocuklarda okulda isteksizlik, yorgunluk, dikkatsizlik, kendini derse verememe gibi olumsuz davranışlar görülebilmektedir (Pekcan, 1982; Aktaş ve Hasipek, 2002).

İlkokul öğrenci ve öğretmenlerinin beslenme bilgi düzeyleriyle bunun uygulama durumunu belirlemek amacıyla yapılan başka bir araştırmada; öğrencilerin büyük bir kısmının harçlıklarını çikolata, meşrubat, bisküvi gibi yiyecekleri almak için harcadıkları saptanmıştır (Tekgül ve ark, 1986).

Okul çocuklarının beslenme alışkanlıklarının, ağız diş sağlığına etkisi olup olmadığının incelendiği bir başka araştırma sonunda ise, şekerli besinleri ve özellikle kolalı içecekleri tüketen çocuklarda diş çürüğünün görülme sıklığı daha yüksek bulunmuştur (Campus ve ark, 2001).

Ankara iline bağlı Kalecik ilçesi ve köylerindeki ilkokul çocuklarının beslenme durumlarının belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmada, sabah, öğle, akşam öğünlerini tüketen öğrencilerin oranının % 90.0'ın üzerinde olduğu belirtilmektedir. Hem ilçede hem de köyde sevilmeyen yemekler sıralamasında ilk sırayı sebze yemeklerinin aldığı belirtilmektedir (Bulut, 1995).

Annelerin ve kızların süt tüketim alışkanlıklarının incelendiği bir araştırmada, annelerin süt içtiği ailelerde kızlarının da süt içtiği ve kalsiyum almanın anne ve kızların birbirine paralellik gösterdiği bulunmuştur (Fisher ve ark., 2001) .

Toplumun geleceğini oluşturacak çocukların beslenme konusundaki eksikliklerinin belirlenerek, bunların verilecek beslenme eğitimi ile düzeltilmesi gerekmektedir. Sağlıklı beslenme bilinci ise bireylere çocukluktan aşılanmaya başlanmalıdır. Zira yetersiz ve dengesiz beslenmeden en çok etkilenen grupların başında çocuklar gelmektedir.Yetersiz ve dengesiz beslenmenin neden olduğu sorunlar göz önüne alındığında bu araştırmanın öneminin daha da artacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırma sonuçları çocuklara yönelik besin ve beslenme politikası oluşturulmasında kullanıldığı takdirde , çocuklara doğru beslenme bilgi ve alışkanlıkları kazandıracağı ve konu ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın gerçekleşmesinde tutum ve davranışları belirlenmeye çalışılan öğrenciler, bilgilerin toplanma şekli ve sonuçların ne şekilde değerlendirildiği aşağıda sunulmuştur.

Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunun %37.0'sini , 6. sınıf, % 40.0'nı 7. sınıf, %23.0'nü 8. sınıf olmak üzere toplam 480 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama

Araştırma verileri, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin beslenme davranışları ile ilgili sorular ile sosyal onaylama isteği ölçeği (ÇSO) ve çocukların yiyecek

için sosyal onaylama isteği (ÇYSO) ölçeğinden oluşan iki farklı bilgi formunun uygulanması ile elde edilmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Sosyal onaylanma isteği, beğenilen ancak yaygın olmayan günlük davranışları veya arzulanmayan ancak yaygın davranışları tanımlayan 46 maddeden oluşan sosyal onaylanma isteği ölçeği ve 14 maddeden oluşan çocukların yiyecekler için sosyal onay isteği (ÇYSO) Crowne, Marlowe (1960) ve Crandall ve ark (1965) tarafından hazırlanan Baxter ve ark (2004) tarafından geliştirilen ölçekler ile ölçülmüştür (Baxter ve ark,2004).ÇSO ölçeğinin olası puanları 0 ile 46 arasında, ÇYSO ölçeğinin olası değerleri 0 ile 14 arasında değişmektedir. Kullanılan her ölçeğin yönetimi için içsel tutarlılık Cronbach α tarafından değerlendirilirken, test tekrarı ve test güvenirliliği Person'ın korelasyon işbirliği ile değerlendirilmiştir. ÇSO ölçeğinin cronbach α değeri .88, ÇYSO ölçeği için ise .93'tür. Test tekrar test güvenirliliği ise .79'dur. Türk öğrenciler için denenen bu çalışma da ise, ÇSO ölçeğinin Cronbach α değeri .86, ÇYSO ölçeği için .90 ve güvenirliliği .76'dır.

Bilgi formunun uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programında değerlendirilmiş, sayı ve yüzdeler alınarak sonuçlar tablolaştırılmış ve uygun istatistikler yapılmıştır..

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamında %37.0'si 6.sınıf, % 40.0'ı 7.sınıf ve % 23.0'ü de 8.sınıf olan öğrencilerin sosyal onaylanma isteği düzeyleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin sosyal onaylanma isteği düzeyleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların dağılımları (n = 480)

Bireylerin sosyal onaylanma isteği ile ilgili sorular	Yapar		Yapmaz	
	n	%	n	%
Okula gitmek yada akşam yemeği yapmak gibi bir iş yaparken yarısında durmak zorunda kalırsanız sinirlenir misiniz?	294	61,2	186	38,8
Eşyalarımızı arkadaşlarınızla paylaşmak sizi rahatsız eder mi?	57	11,9	423	88,1
Bir partide her zaman eğleniyor musunuz?	216	45,0	264	55,0
Kendinizden büyük birine her zaman nazik davranır mısınız?	378	78,8	102	21,2
Bazen küçük yalanlar söyler misiniz?	420	87,5	60	12,5
Sizden küçük kızlara yada erkeklere vurur musunuz?	138	28,8	342	71,2
Anne babanızın arkasından konuşup, taklitlerini yapar mısınız?	57	11,9	423	88,1
Hata yaptığınız zaman her zaman kabul eder misiniz?	282	58,8	198	41,2
Anne babanızın her zaman doğru karar verdiğini düşünür müsünüz? (Örn:Her zaman doğru seçimler yaparlar mı?)	282	58,8	198	41,2
Hiç biriyle kaba konuşmayı istediğiniz oldu mu?	264	55,0	216	45,0
Hiç bir şeyleri kırmak yada fırlatmak istediğiniz oldu mu?	294	61,3	186	38,7
Hiç sizin yaptığınız bir hata yüzünden başkasının suçlanmasına göz yumduğunuz oldu mu?	132	27,5	348	72,5
Her zaman giysilerinizi temiz tutmaya ve odanızın düzenli olmasına dikkat eder misiniz?	384	80,0	96	20,0

Sinirlendiğinizde bağırır mısınız?	399	83,1	81	16,9
Bazen hasta olmasanız da okula gitmeyip evde kalmak istediğiniz olur mu?	219	45,6	261	54,4
Bazen, anne ve babanızın sizi bu kadar yakından takip etmelerini istediğiniz olur mu?	228	47,5	252	52,5
Her zaman yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım eder misiniz?	405	84,4	75	15,6
Bazen annenizin yapmanızı istemediği bir şeye izin vermesi için annenizle tartıştığınız olur mu?	318	66,3	162	33,7
Kimi zaman bazı insanların kötü hissetmesini sağlayacak şeyler söyler misiniz?	168	35,0	312	65,0
Öğretmeninizin her şey hakkında sizden daha fazla bilgisi olduğunu düşünür müsünüz?	351	73,1	129	26,9
Çok iyi olmayan insanlara bile her zaman nazik misinizdir?	237	49,4	243	50,6
Bazen yapmamanız gerektiği söylenen şeyleri yapar mısınız?	297	61,9	183	38,1
Hiç sinirlenir misiniz?	432	90,0	48	10,0
Bazen sadece arkadaşınızın doğru olduğu için bazı şeylere sahip olmak ister misiniz?	207	43,1	273	56,9
Her zaman anne babanızı dinler misiniz?	297	61,9	183	38,1
Hiç "lütfen" ya da "teşekkürler" demeyi unutur musunuz?	177	36,9	303	63,1
Hiç okula gitmek yerine oyun oynamayı istediğiniz olur mu?	195	40,6	285	59,4
Yemeklerden önce her zaman ellerinizi yıkar mısınız?	378	78,8	102	21,2
Yardımınıza ihtiyaçları olduğunu bildiğiniz halde anne babanıza yardım etmekten hoşlanmadığınız oldu mu?	216	45,0	264	55,0
Arkadaş edinmekte zorlandığınız oldu mu?	168	35,0	312	65,0
Hiç bir kuralı çiğnediğiniz oldu mu?	303	50,0	303	50,0
Bazen birisi size hiç hoşlanmadığınız bir şeyi yaptığında sinirlenir misiniz?	438	91,3	42	8,7
Bazen yolunuzdan alıkonulduğunuzda sinirlenir misiniz?	396	82,5	84	17,5
Yaralı hayvanlara her zaman yardım eder misiniz?	378	78,8	102	21,2
Bazen anne babanızın yaşınız küçük olduğu için yapmamanız gerektiğini düşündüğü şeyleri yapmak istediğiniz oldu mu?	258	53,8	222	46,2
Bazen insanlarla dalga geçmek istediğiniz olur mu?	216	45,0	264	55,0
Bazı şeyleri izinsiz olarak ödünç aldığınız oldu mu?	147	30,6	333	69,4
Bir şey üzerinde çalışırken rahatsız edildiğinizde deliye döner misiniz?	399	83,1	81	16,9
Diğer insanlarla iş birliği yapmaktan her zaman memnun olur musunuz?	333	69,4	147	30,6
En iyi arkadaşınız yapmasını istemediğiniz bir şey yaptığında sinirlenir misiniz?	336	70,0	144	30,0
Diğer çocukların söylediklerinizi daha çok dikkate almalarını istediğiniz oldu mu?	327	68,1	153	31,9
Her zaman doğru şeyler yapar mısınız?	192	40,0	288	60,0
Anne babanızın söylediklerini yapmak istemediğiniz zamanlar var mı?	378	78,8	102	21,2
Biri için bir şey yapmanızın başka biri tarafından istenmesinin hoşunuza gitmediği olur mu?	276	57,5	204	42,5
İnsanlar bir şey yapmalarını isteğinizde yapmadıkları halde deliye döner misiniz?	318	66,3	162	33,7

Tablo1 incelendiğinde, bireylerin büyük bir çoğunluğunun eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmaktan rahatsızlık duymadığı (%88.1), kendisinden büyük bir birisine her zaman nazik davrandığı (%78.8), anne-babasının arkasından konuşmadığı (%88.1), giysilerini temiz tutmaya dikkat ettiği (%80.0) ve her zaman yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım ettiği (%84.4) anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yardımsever, nazik, temizliğe önem veren ve anne-babalarına saygı duyan bireyler olmasına dolayısıyla iyi bir aile görgüsü ve terbiyesi almış olmalarına bağlanabilir. Ayrıca bireylerin çoğunluğunun bazen küçük yalanlar söylediği (%87.5), sinirlendiği (%90.0) ve sinirlendiğinde bağırdığı (%83.1), hiç hoşlanılmayan bir şey birisi tarafından kendisine yapıldığında sinirlendiği (%91.3) ve bir şey üzerinde çalışırken rahatsız edilmekten hoşlanmadığı (%83.1) sonuçları ortaya çıkmaktadır. Bireylerin bazen yalan söylemesi, arkadaş çevresinden ya da bireylerin bazen doğru davranışlar gösterememesi sonucunda bunları gizleme düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Hoşlanmadıkları davranışlarla karşılaştıklarında ise olumsuz tepki vermeleri, bireylerde başkalarına da kendilerinin onaylamadıkları davranışları göstermeme bilincinin geliştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Örneklemdeki çocukların, çalışırken rahatsız edilmekten hoşlanmaması da dikkatlerini toplama çabalarına önem verdiklerini düşündürmektedir.

Öğrencilerin beslenme davranışlarına ilişkin sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin beslenme davranışları ile ilgili sorulara verdikleri cevapların dağılımları (n = 480)

Bireylerin sosyal onaylanma isteği ile ilgili sorular	Yapar		Yapmaz	
	n	%	n	%
Genellikle süt içer misiniz?	282	58,8	198	41,2
Genelde her gün kahvaltı eder misiniz?	333	69,4	147	30,6
Sık sık şeker yer misiniz?	240	50,0	240	50,0
Yemek yerken ya da atıştırırken sık sık televizyon seyreder ya da kitap okur musunuz?	345	71,9	135	28,1
Her zaman yemeklerden önce ellerinizi yıkar mısınız?	408	85,0	72	15,0
Genellikle sebzelerinizin hepsini yer misiniz?	267	50,0	267	50,0
Genellikle meşrubat ya da soda içer misiniz?	288	60,0	192	40,0
Genellikle yemeklerinizi aceleyle mi yersiniz?	129	26,9	351	73,1
Yemek masası başındaki davranışlarınız evde de okulda ya da restorandaki kadar iyi midir?	360	75,0	120	25,0
Genellikle Fast-food mu yersiniz?	219	45,6	261	54,4
Genellikle atıştırır mısınız, çok mu yersiniz?	237	49,4	243	50,6
Her zaman her yemekten sonra dişlerinizi fırçalar mısınız?	249	51,9	231	48,1
Her zaman aç olmasanız da tabağınızdaki her şeyi yer misiniz?	216	45,0	264	55,0
Genellikle cips yer misiniz?	378	78,8	102	21,2

Tablo 2 incelendiğinde bireylerin yarıdan fazlasının her gün kahvaltı yaptığı görülmektedir. Örneklemdeki bireylerin çoğunluğunun kahvaltı yapma alışkanlığını kazanmış olması, okulda ya da dershanede derslerini dikkatli dinleyebilmesini ve an-

lama kapasitesini olumlu ölçüde etkileyecektir. Bireylerin tamamına yakın bir kısmının yemeklerden önce ellerini yıkama davranışını sürekli hale getirmeleri de hijyen bakımından son derece önemli ve sağlıklı bir davranıştır. Fast-food türü yiyeceklerin tüketilmesinde ise katılımcıların bu tür yiyecekleri beğenerek tüketmesinden kaynaklanabilir.

Bu olumlu davranışların yanı sıra bireylerin çoğunluğunun genellikle cips yediği ve de yemek yerken televizyon seyrettiği ya da kitap okuduğu anlaşılmaktadır (Tablo 2). Bireylerin cips gibi yağlı yiyecekleri tüketmesi ve bir şeyler yerken televizyon seyretmesi ya da kitap okuması onlara düzensiz beslenme sonucunda gereksiz vücut ağırlığına neden olabilir. Bu yüzden, bireylerin bu tür yiyecekleri değil kendilerine yararlı olacak besinleri tüketmesi sağlıkları bakımından son derece önemlidir.

Yılmaz (2002)'ın 570 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin %55.6'sının öğün atladığı, en çok atlanan öğünün sabah kahvaltısı olduğu ve %74.4'ünün kahvaltı yapmadıkları için performanslarının azaldığı, yorgunluk, halsizlik, açlık hissi, dikkat azalması, baş ağrısı vb. belirtilerin görüldüğünü tespit etmiştir. Önay (2002), yaşları 14-15 arası değişen 355 öğrencinin %72.9'unun sabah kahvaltısını atladığını bildirmiştir. Yapılan başka bir çalışma da ise, öğrencilerin %52.8'inin her gün sabah kahvaltısı yaptığı ve %72.0'sinin sabah kahvaltısında çay içtiği saptanmıştır (Piyal ve Dikmen,2006).Yapılan diğer çalışmalarda da kahvaltı yapmanın çocukların dikkat ve konsantrasyonunu olumlu etkilediği, bilişsel test puanlarını yükselttiği tesbit edilmiştir (Grantham ve ark.1998; Pollitt, Cueto ve Jacoby,1998).

Günümüzde maalesef çocuklar günlerinin büyük bir kısmını evden uzakta (okulda, kurs, kulüp vb) yerlerde geçirmektedirler. Bu nedenle öğün atlamakta, öğün aralarında abur cubur yemek gibi yanlış alışkanlıklar geliştirebilmektedirler (Kutluay veÇakmak,2001). Aile ve okulda çocuklar besin gereksinimlerinin bir kısmını kolalı içecekler, kurabiye, pasta, fast food vb. besinleri yemek ve içmeye meyillidirler (Baysal,2002).

Öğrencilerin sosyal onaylanma ve beslenme davranışları ölçeğine verdikleri cevapların sınıflara göre önemliliği Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin sosyal onaylanma ve beslenme davranışları ölçeğine verdiği cevapların sınıflarına göre farklılıkları (n = 480)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	Fark
8.Anne babanızın arkasından konuşup, taklitlerini yapar mısınız?	Gruplar arası	4,306	2,153	2	22,361	,000	6-7, 6-8, 7-8
	Gruplar içi	45,925	9,628	477			
	Toplam	50,231		479			
11.Hiç biriyle kaba konuşmayı istediğiniz oldu mu?	Gruplar arası	10,883	5,442	2	24,052	,000	6-7, 6-8, 7-8
	Gruplar içi	107,917	,226	477			
	Toplam	118,800		479			
14.Her zaman giysilerinizi temiz tutmaya ve odanızın düzenli olmasına dikkat eder misiniz?	Gruplar arası	5,261	2,630	2	17,538	,000	6-7, 6-8,
	Gruplar içi	71,539	,150	477			
	Toplam	76,800		479			

16.Bazen hasta olmasanız da okula gitmeyip evde kalmak istediğiniz olur mu ?	Gruplar arası	7,676	3,838	2	16,432	,000	6-7, 6-8, 7-8
	Gruplar içi	111,405	,234	477			
	Toplam	119,081		479			
23.Bazen yapmamanız gerektiği söylenen şeyleri yapar mısınız?	Gruplar arası	5,433	2,716	2	12,020	,000	6-7, 7-8
	Gruplar içi	107,799	,226	477			
	Toplam	113,231		479			
25.Bazen sadece arkadaşınızın doğru olduğu için bazı şeylere sahip olmak ister misiniz?	Gruplar arası	6,280	3,140	2	13,440	,000	6-7, 6-8
	Gruplar içi	111,451	,234	477			
	Toplam	117,731		479			
26.Her zaman anne babanızı dinler misiniz?	Gruplar arası	6,422	3,211	2	14,339	,000	6-7, 7-8
	Gruplar içi	106,810	,224	477			
	Toplam	113,231		479			
28.Hiç okula gitmek yerine oyun oynamayı istediğiniz olur mu?	Gruplar arası	7,112	3,556	2	15,609	,000	6-7, 7-8
	Gruplar içi	108,669	,228	477			
	Toplam	115,781		479			
37.Bazen insanlarla dalga geçmek istediğiniz olur mu?	Gruplar arası	10,906	5,453	2	24,107	,000	6-7, 6-8
	Gruplar içi	107,894	,226	477			
	Toplam	118,800		479			
38.Bazı şeyleri izinsiz olarak ödünç aldığınız oldu mu?	Gruplar arası	4,583	2,292	2	11,223	,000	6-7, 7-8
	Gruplar içi	97,398	,204	477			
	Toplam	101,981		479			
8.Genellikle yemeklerinizi aceleyle mi yersiniz?	Gruplar arası	8,177	4,089	2	22,637	,000	6-7, 6-8, 7-8,
	Gruplar içi	86,154	,181	477			
	Toplam	94,331		479			
9.Yemek masası başındaki davranışlarınız evde de okulda ya da restorandaki kadar iyi midir?	Gruplar arası	6,524	3,262	2	18,640	,000	6-7, 7-8
	Gruplar içi	83,476	,175	477			
	Toplam	90,000		479			
11.Genellikle atıştırır mısınız, çok mu yersiniz?	Gruplar arası	9,635	4,817	2	20,824	,000	6-8, 7-8
	Gruplar içi	110,347	,231	477			
	Toplam	119,981		479			

P<0.001

Tablo 3'te yer alan 8., 11., ve 14. soruya, 7.sınıfta okuyan öğrencilerin verdiği cevapların, 6. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği tesbit edilmiştir (p<0.001). Yedinci sınıftaki öğrencilerin ergenlik çağına henüz girmiş olmaları ve dolayısıyla bedenlerindeki hormonal değişiklikler nedeniyle bu dönemde ar-

tan beğenilme isteği, onların giysi ve elbiselerine verdikleri önemi ve çevrelerindeki insanlarla konuşurken nazik olmalarını açıklayabilir. Bireylerin sosyal onay düzeyini ölçen 16., 23., 25., 26. ve 28. sorulara verilen cevapların ise 6. ve 7. sınıf arasında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin ilköğretimin 5.sınıfından sonra ortaokula adapte olmasında geçici güçlükler yaşayabileceği düşüncesine dayanılarak, oyunu okula tercih etmesi ve buna bağlı olarak hasta olmadığı halde okula gitmek istememesi söz konusu olabilir. 7. sınıflar ise az önce değinildiği gibi ergenlik dönemindeki beğenilme isteğinden kaynaklanan nedenlerle, sadece arkadaşın sahip olduğu bir şeye sahip olma arzusu duyabilirler. Yine bu döneme özgü rahat ve kendi başına hareket etme davranışından dolayı anne-babayı dinleme ve yapılmaması gerektiği şeyleri yapma konusunda 6. sınıflardan ayrıldıkları düşünülmektedir.

Bireylerden 6. sınıfta olanların 37 . soruya verdikleri cevaplar 7. ve 8. sınıfta olanlara göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu durumun, 6. sınıf öğrencilerinin oyun oynama ve eğlenme davranışlarını sürdürme isteklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bireylerin 38. soruya verdikleri cevaplarda, 6. ve 7. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p<0.001$). Bunun nedeni olarak 7. sınıfların içinde bulundukları dönemden dolayı 6. sınıflara göre daha rahat davranışlar sergileyebileceği gösterebilir.

Bireylerin beslenme davranışlarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçekte, 8.soruya verilen cevapların 6. ve 8. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, 8. sınıfların vaktinin çok kısıtlı olması nedeniyle yemek yerken de bir an önce ders çalışmak için hızlı hareket etmek isteyebilecekleriyle açıklanabilir. Örneklemdeki bireylerin 9. soruya verdikleri cevapların 6. ve 7. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum 7. sınıf öğrencilerinin 6.sınıflara göre daha fazla ilgi görme ve dikkati çekme (beğenilme) ihtiyacına bağlanabilir.

Araştırma kapsamındaki bireylerden 8. sınıftaki öğrencilerin 11. soruya verdiği cevaplar 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0.001$). 8. sınıf öğrencilerinin okuldaki zamanının haricinde lise giriş sınavlarına hazırlanmak için dershaneye gitmeleri, onların zamanının büyük bir çoğunluğunu evlerinin dışında geçirdiğini düşündürmektedir. Bireylerin vaktinin çoğunu ev dışında geçirmesinin sonucu olarak; mesafe ve maddi yönünü de göz önünde bulundurulacak olursa eve gidip yemek ihtiyacını karşılayıp tekrar okula veya dershaneye dönmek mümkün olmadığından kalorisi düşük yiyeceklerle öğün geçiştirme, atıştırma ya da düzensiz yeme davranışları gösterilebilir ($p < 0.001$).

Özellikle kahvaltı öğünün atlanıp akşama kadar diyet bisküvileri, diyet kolaları, fast food besinlere öğünlerin geçiştirilmesi sonucu akşam yiyecek ve içeceklere saldırılması sıklıkla rastlanılan yanlış beslenme alışkanlığıdır (Batman,2002). Oysa öğrenmenin etkin, kalıcı olabilmesi ve okulun, dershanenin verdiği stres ve gerginlikten kurtulmak için besinlerin en çok üç saatlik aralıklarla yeterli ve dengeli olarak karşılanması gerekmektedir (Kutluay ve Çakmak,2001).

Stresli zamanlarda düzenli beslenmeye ihtiyaç vardır. Stres durumunda daha fazla enerji tüketilmekte, şekerli, kafeinli içecekler kısa vadede bireyi rahatlatırken uzun vadede sorunlara yol açmaktadır. Baş edilmeyen stresle bireyin serotonin seviyesi azalmaktadır. Bu azalma uyku düzenini, beslenme alışkanlığını ve ağrı duyarlılığını bozmaktadır (Braham,2002; Balcıoğlu,2002). Bu nedenle ergenlik çağında bol bol sebze, meyve, süt-yoğurt-peynir vb. besinlerin tüketimini artırmak, televizyon,

atari,bilgisayar vb. başında geçirilen sürenin kontrol altına alınarak fiziksel aktivitenin artırılması gerekmektedir (Küçükaslan,2006).

Sonuç ve Öneriler

Örneklemi oluşturan bireylerin çoğunluğunu 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin sosyal onaylanma ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda yardımsever, nazik, temizliğe önem veren ve anne-babalarına saygı duyan bireyler oldukları görülmüştür.

Bireylerin tamamına yakın bir kısmının yemeklerden önce ellerini yıkadığı, fast-food türü yiyecekleri az oranda tükettiği saptanmıştır.

Öğrencilerin genellikle cips yediği ve bir şeyler yerken televizyon seyrettiği ya da kitap okuduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ölçeklerdeki bazı sorulara verdikleri cevapların sınıflarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılıkların nedenleri arasında 6. sınıfların ortaokula adapte olabilme, 7.sınıfların ergenlik döneminde oluşu ve 8. sınıfların zamanlarının kısıtlı olması gösterilebilir.

Araştırma kapsamındaki bireylerin soysal onaylanma ve beslenme davranışlarının devam ettikleri sınıflara göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan varyans analizi sonucunda bireylerin sosyal onaylanma ölçeğinde 8., 11., 14., 16., 23., 25., 26., 28., 37., 38. sorulara verdiği cevapların sınıflara göre anlamlı farklılığın, bireylerin beslenme davranışlarıyla ilgili ölçekte 8., 9. ve 11. sorulara verdikleri cevapların sınıflara göre anlamlı farklılığın istatistiki olarak önemli olduğu görülmüştür ($p<0.001$).

Bu sonuçların ışığı altında okul çocuklarının beslenmesi planlanırken şu noktalara dikkat edilmesinde yarar vardır:

- Çocuk evinde yeterli beslenme imkanlarına sahip değilse önceden düzenli bir beslenme alışkanlığı kazanmamış olabilir. Böyle durumlarda okul yönetiminin çocukların okulda beslenmelerini sağlayıcı önlemler alması,
- Okul kantinleri ve okul çevresinde besin ve içecek satışı yapılan yerler okul yönetimlerince uyarılarak, sağlık için yararlı ve besin değeri yüksek yiyeceklerin satılmasının sağlanması,
- Çocuğun fiziksel aktivitesi fazla olabilir. Böyle durumlarda çocuğa beslenme ilkeleri ve beslenme ile büyüme arasındaki ilişkilerin sürekli olarak öğretilmesi,
- Bu çağdaki çocuklara zamanı iyi kullanma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir. Çocuk, oyun, uyku, ders çalışma gibi faaliyetlerini düzenli bir şekilde yaparsa, okula geç kalma korkusu nedeniyle kahvaltı öğünü atlamasının önlenebileceği önerilmektedir. Okul çağı çocuğunun en önemli öğününü kahvaltı oluşturmaktadır. Güne iyi bir kahvaltı ile başlayan çocukların okulda daha başarılı oldukları ve abur cubura rağbet etmedikleri tespit edilmiştir. Kahvaltı etmeyen öğrencilerin derslerine konsantre olmakta zorlandıkları, kan şekerlerinin düşmesinden dolayı daha çabuk yoruldukları ve akademik okul başarılarının düştüğü görülmüştür .
- Anne ve babalar, çocuğun yemeğini tepsi ile alıp televizyon karşısına geçerek yemesine izin vermemelidir. Ayrı yemek yiyen çocuk aile bireylerinden uzaklaşabilir.

Toplumun geleceğini oluşturacak çocukların beslenme konusundaki eksikliklerinin belirlenerek, bunların verilecek beslenme eğitimi ile düzeltilmesi gerekmektedir. Sağlıklı beslenme bilinci ise bireylere çocukluktan aşılanmaya başlanmalıdır. Beslenme eğitimi verilirken anne-baba, çocuk, öğretmen üçgenine dikkat edilmelidir. Beslenme eğitiminin yaygınlaştırılması için kitle iletişim araçlarından yararlanılması çocukların eğitilmesinde yararlı sonuçlar doğurabilir.

Kaynakça

AKTAŞ, N.,HASİPEK, S . (2001) . **Konya İli Merkezinde Faklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 9-11 Yaş Grubu Öğrencilerinin Obesite Prevelansı ve Bunu Etkileyen Etmenler Üzerine Bir Araştırma.** AÜ. Ev Ekonomisi Yüksekokulu.Yayın No:1. Bilimsel Araştırma ve İncelemeler:1. Ankara Üniversitesi Basımevi.

ARLI, M., SANLIER,N., YAMAN. M. (2003). **Anne ve Çocuk Beslenmesi** . Pegama Yayıncılık. Ankara.

BATMAN, F . (2002) . *Ergenlik ve Beslenme*. **Çocuk ve Aile Dergisi**.5(45),40-41.

BRAHAM,J.B. (2002). **Stres Yönetimi** (Çev:Diker Vedat).Hatay Yayıncılık. İstanbul.

BALCIOĞLU, İ . (2002) . *Anksiyete Bozukluklarının Psikoendokrinolojisi.***Anadolu Psikiyatri Dergisi.** 3(1),45-51.

BAYSAL, A. (2002). **Beslenme.** Hatipoğlu Yayınları, Ankara.

BULUT, B. (1995). Ankara İline Bağlı Kalecik İlçesi ve Köylerindeki İlkokul Çocukların Beslenme Durumları Üzerine Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

CAMPUS, C.,LUMBAU, A., LAI, S., SOLINAS, G., VE CASTIGLIA, P. (2001). *Sosyo- Economic And Behavioural Factors Related To Caries İn Twelve-Year-Old Sardinian Children* .**Caries Research** 35(6).

CRANDALL, V.C ., CRANDALL V.J., KATKOVSKY W.A. (1965) . A Children's Social Desirability Questionaire. **Journal Consult Psychol.** 29:27-36.

CROWNE D.P., MARLOWE D.A. (1960) . *A New Scale of Social Desirability İndependent of Psychopathology*. **Journal Consult Psychol.** 24:349-354.

FİDAN, N. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme** .Alkım Yayınevi .Ankara. FİSHER,J., MITCHELL, D., SMICIKLAS, H. BIRCH, L. (2001). *Maternal Milk Consumption Predicts The Trade Off Between Milk And Soft Drinks İn Young Girls Diets.* **The Journal of Nutrition**. 131(2).

GRANTHAM, S.M ve Ark . (1998) . *Evaluation of School Feeding Programs: Some Jamaican Examples.* **American Journal of Clinical Nutrition**, 67 (Supplement),785-789.

KARAAĞAOĞLU, N. (1999). ***Çocukların Beslenme Durumları: Ankara'da Okul Çağı Çocuklarda Ve Adölesanlarda Beslenme Durumu.*** Ankara İli Beslenme Alışkanlıkları Ve Mutfak Kültürü Sempozyum Bildiri ve Katalog. Vekam Yayın No:1. Ankara.

KUTLUAY, T., ÇAKMAK, S . (2001) . **Adölesan Beslenmesi Eğitim Modülü.Adölesan Sağlığı ve Gelişimi Eğitici Eğitim Rehberi Kitabı.** Sağlık Bakanlığı AÇSAP Genel Müdürlüğü.UNİCEF. Ankara.

KORKMAZ, A. KARAKOÇ, K. ŞEKER, E. ERCEN, İ. (2000). ***Balıkesir ili ve çevresindeki ilk ve orta öğretim kurumlarında okumakta olan öğrencilerin beslenme alışkanlıkları ile spor yapma alışkanlıklarını belirlemek.*** III. Uluslar arası Beslenme ve Diyetetik Kongresi Bildirileri.

KÜÇÜKASLAN,A . (2006) . Dershaneye Giden ve Gitmeyen Adölesanların Vucüt Bileşimleri, Beslenme Durumları, Alışkanlıkları ve Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

PEKCAN, G. (1982). ***İlkokul Çocuklarında Beslenme Alışkanlıkları ve Okul Başarısı Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Araştırma*** . H.Ü. Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu. Doçentlik Tezi, Ankara.

PİYAL, B., DİKMEN, D . (2006) . Üç İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Bildirimlerine Göre Beslenme Alışkanlıkları ve Beslenme Durumu. 5.Uluslararası Beslenme ve Diyetetik Kongresi .Kongre Kitabı. 12-15 Nisan, Ankara.

POLLİTT, E. (1984). **Nutrition and Educational Achievement Nutrition Education Series** UNESCO 9.

POLİTTE,E., CUETO, S., JACOBY, E.R . (1998) . Fasting and Cognition in Well and Undernourished Schoolchildren: AReview of Clinical Nutrition. 67 (Supplement). 779-784.

ŞAHİNGÖZ AKAR, S. (2002). ***Çocuktan Çocuğa Eğitim Yöntemi Esas Alınarak İlköğretim Okullarında Beslenme Eğitimi Yapılması Üzerine Bir Araştırma.*** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Ekonomisi Ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı. (Yayınlanmış Doktora Tezi).

TEKGÜL, G. ÖZER, G. AKSOY,M. (1986). *İlkokul Öğrenci Ve Öğretmenlerinin Beslenme Bilgi Düzeyleriyle Bunun Uygulanma Durumu*. **Beslenme ve Diyet Dergisi.**15.

ÖNAY. D. (2002) . Ankara'da Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 14-15 Yaş Grubu Öğrencilerinin Beslenme Durumu ve Bunu Etkileyen Bazı Faktörler. A.Ü Fen Bilimleri Enstitüsü.Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

WCEFA (1990). Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi Ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması İçin Hareket Çevresi. Jomtein. Tayland.

YARDIMCI, H. (1992). ***İlkokul çağında Çocuğu Olan Annelerin Beslenme Bilgi Düzeylerinin Saptanması***. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Anabilim dalı .(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YAVUZER, H. (1994). ***Çocuk Psikolojisi***. Remzi Kitabevi. İstanbul.

YILMAZ, G. (2002) . Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Beslenme ve Kahvaltı Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. N.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Niğde.

THE NUTRITION BEHAVIOURS AND SOCIAL ACCEPTANCE OF PRIMARY SCHOOL 6th, 7th AND 8th GRADE STUDENTS

Ateş BAYAZIT HAYTA*
Nevin ŞANLIER**

Abstract

This study has been planed and carried out in the primary schools in the centre suburbs of Ankara to identify the nutrition behaviours and social acceptance of the primary school 6th, 7th and 8th grade students. 37.0 % of 6th graders, 40.0 % of 7th graders and 23 % 8th graders composed the sample of the study consists of which the total was 480 voluntary students. To determine the nutrition behaviours and social acceptance demand levels of the students two information forms which included SADC (social approval demand of children) and SADFC (social approval demand for food of children) were used. To determine if there was a meaningful difference or not between the grades in the answers of the questions in the social approval scale and the social behaviour scale of the children a variance analysis was done.

In the study, according to the social approval scale most of the children were not discomfort in sharing their belongings with their friends (88.1 %), didn't talk against their parents (88.1 %), helped people in need but they got angry about the things that they don't like which other people do (91.3 %), sometimes told lies (87.5 %), shouted when they got angry (83.1 %).

According to the social approval demand scale prepared for food positive behaviours as more of the half of the students had breakfasts (69.4 %), nearly all of them gained a habit of washing their hands before meals (85.0 %) were identified.

Also in the study, differences were seen between the classes according to some answers ($p<0.001$).

Key Words: Nutrition, nutrition behaviours of the school age children

* Expert, Research Assistant, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Household Economy and Nutrition Education Department

** Assoc. Prof. Dr.; Gazi University, Faculty of Vocational Education, Department of Household Economy and Nutrition Education

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ahmet Ragıp ÖZPOLAT*
Fahri SEZER*
İsa Yücel İŞGÖR*
Mukaddes SEZER**

Özet

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu çalışma, Erzurum il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı toplam 10 ilköğretim okulunda çalışan 100 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Yeni ilköğretim programı hakkında öğretmenlerin olumlu algılayışlara sahip olduğu görülmüştür. Ancak yeni programın bazı yönlerinin öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı ve bu konuda öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yeni ilköğretim programı, yapılandırmacı öğrenme, Sınıf öğretmeni

Giriş

Gelişen ve değişen dünyanın yeniliklerine insanın ayak uydurabilmesi için, insanların eğitim yöntemlerini geliştirmeye yönelik yeni adımlar atmak gerekmektedir. Bunun için bireylerin eğitim yaşantılarının tekrar gözden geçirilmesi hususu öne çıkmaktadır. İnsanların etkileşime geçtiği dünyayı farklı bakış açılarıyla görüp algılayabilmesi için çevrelerinden edindikleri bilgileri geleneksel eğitim yöntemlerinin dışına çıkarak farklı yollarla öğrenmeleri gerektiğinin fark ettirilmesi gerekmektedir.

Bu amaçla 21. yüzyılın başında eğitsel yöntemlerden yapılandırmacı öğrenmenin bireyin eğitiminde öne çıktığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme; öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2000, s. 233). Özünde, öğrenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Perkins,1999, s. 8). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999, s. 8).

* Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD Doktora Öğrencileri
** Evren Paşa İlköğretim Okulu Rehber Öğretmeni

Yapılandırmacı öğrenmede amaç; öğretmenin bireye bilgiyi öğretmesi ya da tekrar yoluyla kazandırması değil bireyin dış dünyaya ilişkin karşılaştığı yeni bir durumun bilgisini nasıl algıladığı ve bu bilgiyi zihnine nasıl kodladığıdır. Aynı zamanda bireyin dünyaya ilişkin algıladığı ve zihnine kodladığı yeni bilgileri pratikte kullanma biçimi de bu yöntemde önemlidir. Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır (Ülgen, 1994, s. 144).

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınan görüşler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek değil bunların yanı sıra tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine, öğrencinin etkin bir şekilde katılması sağlanır. Yapılandırmacı öğrenmede bireylerin birbirleri ile etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, s. 7). Bu bağlamda da yapılandırmacı öğrenmede bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmesi ve bu yapma-yaşama yaşantıları esnasında bireyin dünyaya ilişkin edindiği bilgileri üretmesi, ürettiği biçimiyle zihnine kodlaması esastır.

Yapılandırmacı öğrenmeyi temele alan program tasarımcıları "bireylere ne öğretilmeli sorusu yerine Ahmet nasıl öğrenir?' sorusuyla ilgilenirler. Yapılandırmacı tasarımcılar, program geliştirmeye bireylerin var olan bilgilerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olacak bir çalışma ile başlarlar (Seiley, 1999, s.16).

Yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1997, s. 208).

Öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden, yapılandırmacılıkta tek doğru yerine, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. sadece öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır (Holloway, 1999, s. 85).

Hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir. Bu kararlara öğrencilerin katılması, öğrenenin hedefe ulaşması isteğini arttırır (Ülgen, 1994, s. 174).

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yeni ilköğretim müfredat programına ilişkin görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir. Yeni müfredat programının yapılandırmacı yaklaşımı ve yapılandırmacı öğrenmeyi temel alması nedeniyle öğretmenlerin bu yöntemin uygulanmasına ilişkin algı ve görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, Erzurum il merkezindeki 10 ilköğretim okulundan toplam 100 sınıf öğretmenine yeni ilköğretim programıyla ilgili anket uygulaması yapılmış; bu anketlerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular esas alınarak yukarıda belirtilen amaca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Evren Örneklem

Araştırmanın örneklemini Erzurum merkez ilköğretim okullarında çalışan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemeye alınan sınıf öğretmenleri rasgele (random) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından öğretmenlerin yeni ilköğretim programı hakkındaki düşüncelerini tespit edebilmek için anket geliştirilmiştir. Geliştirilen bu anket toplam 25maddeden oluşmaktadır (ek-1).

İşlem

Araştırma sürecinde öğretmenlerin yeni ilköğretim programını algılayışlarını tespit edebilmek için programı uygulayan sınıf öğretmenlerine yeni ilköğretim programı ile ilgili "Yeni ilköğretim programı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri yazılı yanıtlardan yola çıkılarak geliştirilen anket soruları yeniden öğretmenlere yöneltilerek bu anketi cevaplamaları istenmiş ve bu anket sorularına verilen cevaplardan hareketle sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki düşünceleri ve programı algılayış tarzları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda uygulanan anketlerden elde edilen bulgular ve öğretmenlerin anketlere verdikleri *Evet* ya da *Hayır* cevaplarının yüzdelikleri şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1: Anket sorularına öğretmenlerin verdikleri cevapların yüzdelik dağılımı

	Anket soruları	Evet	Hayır
1	Yeni programa geçilirken alt yapı oluşturulmadı.	%92	%8
2	Ara sınıflarda programın uygulanması öğrencilerin bocalamasına neden oldu.	%86	%14
3	Derslerdeki etkinlikler öğrencilerin derslere katılımını olumlu yönde etkilemektedir.	%82	%18
4	Derslere katılmayan öğrenciler yeni programdaki etkinliklerden sonra derslere katılmaya başlamışlardır.	%68	%32
5	Ders etkinliklerinin öğretmenler tarafından sürekli değerlendirilmesi zaman kaybına neden olmaktadır.	%92	%8
6	Yeni program günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.	%84	%16
7	Yeni programdaki etkinlikler öğretmen zümreleri arasındaki ilişkileri geliştirmektedir.	%40	%60
8	Yeni programla birlikte öğretmenlerin eski alışkanlıklarını bırakarak yeni öğretim alışkanlıkları kazanmaları zaman alacaktır.	%88	%12
9	Yeni program öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır.	%88	%12
10	Yeni program öğrenciler için yaşlarına uygun olan bilgi ve beceriyle donatılmıştır.	%76	%24

11 Yeni programdaki etkinliklerin içerdiği yeni sözcük ve kavramları öğrencilerin tanımadığı gözlenmiştir.	%80	%20
12 Yeni program öğrencilere birden fazla problem çözme becerisi kazandırmaktadır	%64	%36
13 Yeni programda araştırma ödevlerini yapabilen öğrenciler ön plana çıkmaktadır.	%90	%10
14 Yeni programda araştırma ödevlerini yapamayan (çeşitli imkansızlıklar nedeniyle) öğrenciler sınıf içerisinde geri planda kalmaktadır.	%80	%20
15 Yeni programdaki sezdirilerek öğretme metoduyla öğrenciler öğretilecek konuları tam olarak öğrenmektedirler.	%54	%46
16 Yeni program öğrencilerdeki bireyselleşme duygularını ön plana çıkarmaktadır	%58	%42
17 Yeni programdaki öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemektedir.	%86	%14
18 Yeni program öğrencilerin gelişim özelliklerine göre hazırlanmıştır.	%74	%26
19 Yeni programda öğretmenler lider rolündedirler.	%46	%54
20 Yeni program işbirlikçi öğrenme yaşantılarını ön plana çıkardığı için ben duygusundan ziyade biz duygusunu geliştirmektedir.	%74	%26
21 Yeni program konusunda öğretmenlerin materyal geliştirme kurslarına alınması programa olumlu katkılar sunacaktır.	%80	%20
22 Yeni programla birlikte öğrenciler okulu daha eğlenceli algılamaktadırlar.	%84	%16
23 Yeni program öğrencinin kendini tanımasını sağlamaktadır.	%74	%26
24 Yeni program öğrencinin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etmesini sağlamaktadır.	%84	%16
25 Yeni programdaki etkinlik değerlendirmeleri sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle sağlıklı olarak yapılamamaktadır.	%90	%10

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadaki anket sonuçlarına bakılınca sınıf öğretmenlerinin yeni programın uygulanma aşamasında alt yapının yetersizliğinden büyük bir oranla şikayetçi oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri yeni programın pratikte daha etkili uygulanabilmesi için özellikle sınıf mevcutlarının azaltılmasından yana olduklarını ifade etmişlerdir.

Anketteki 25. maddeye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yeni programdaki etkinlik değerlendirmelerini etkili bir şekilde yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenini de sınıf mevcutlarının fazlalığına dayandırmışlardır. Yeni programın daha etkili ve verimli olabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılarak yeniden ayarlanması programın hedeflediği amaçlara ulaşabilmesini kolaylaştıracaktır.

Sınıf öğretmenleri yeni programın zümreler arasında işbirlikçi rolünün eksik olduğunu ifade etmişleridir. Oysa yeni programın hedeflerine bakıldığında özellikle aynı düzeydeki sınıfları okutan öğretmenler arasında işbirliğinin sağlanması, programın belirlenen hedeflere ulaşması için gerekli gözükmektedir. Ancak sınıf öğretmenleri yeni ilköğretim programının zümreler arasında istenilen işbirliğini gerçekleştirmediğini ifade etmişlerdir. Bu da daha çok sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim

programının hedeflerini tam olarak anlayamamalarından ya da programın temel felsefesi hakkında tam olarak bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerine, yeni ilköğretim programının ana felsefesini daha detaylı bir şekilde sunacak hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi önerilebilir.

Yeni programdaki etkinliklerin öğrencilere tam olarak yaptırılması ve bu etkinliklerin yaptırılış amaçlarına hizmet edebilmesi için hem sınıf öğretmenlerinin materyal geliştirme kurslarına alınması hem de sınıf mevcutlarının azaltılması hedef davranışlara ulaşılabilmesi açısından gerekli gözükmektedir.

Sınıf içerisinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için yaptırılan etkinlikler öğretmen tarafından zaman kaybı olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda yeni programdaki etkinlikler; bu etkinlikleri, yapabilen öğrencilerin ön plana çıkması, yapamayan öğrencilerin ise geri plana düşerek başarısızlık duyguları yaşamalarına neden olmaktadır. Bu yönüyle yeni programdaki etkinliklerin sınıf öğretmenlerine daha ayrıntılı bir şekilde tanıtılması ve bu etkinliklerdeki amaçların açıklanması gerekmektedir. Nitekim, öğretmenlere verilecek bu etkinliklerle ilgili materyal geliştirme kursuları da bu konuda programın daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Yeni programda öğrencilerin bilgiyi yapılandırmacı felsefeden hareketle günlük hayatla ilişkilendirmesi ve günlük hayatla ilişkilendirdiği bu bilgileri zihnine kodlaması gerekmektedir. Bu yönüyle yeni program ezber bilgileri ve öğrencilerin aynı bilgiyi aynı şekilde ifade etmesini engellemekte; bunun yerine her bireyin kendi bireysel kimliği ile bilgiyi kodlaması ve ifade etmesini sağlayarak, bilgi ve görüş çeşitliliğine ulaşmalarını hedeflemektedir. Bunun için de öğretmenin, öğrenme sürecinde, lider rolünü üstlenerek sadece yol gösterici olması gerekmektedir. Ancak yapılan anket sonuçlarına göre öğretmenlerin bir çoğu bu program dahilinde kendilerini lider olarak algılamamaktadırlar. Bu yönüyle yeni programdaki öğrenci merkezli eğitim biçimleri ve yöntemlerini, öğretmenlerin yeniden tanıması ve anlaması sağlanmalıdır. Bu yüzden, öğretmenlerin, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini daha kapsamlı olarak tanıtıcı ve uygulayıcı hizmet içi eğitim seminerlerinden geçmeleri programın daha verimli uygulanmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin, yeni öğretim programının öğrencileri geliştirici yönünün bulunduğuna dair olumlu görüşlere sahip oldukları da gözlenmiştir. Özellikle sınıf öğretmenleri yeni programdaki etkinlikleri her ne kadar tam olarak anlayamamış olup zaman kaybı gibi görseler de yeni programdaki etkinliklerin öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlamada faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Derse aktif olarak katılan öğrenciler aynı zamanda dersi de daha aktif öğrenmektedir. Bu yönüyle yeni programdaki etkinlikler, öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı açısından faydalı olarak değerlendirilmiştir. Öğretim etkinlikleri aracılığıyla derse aktif bir şekilde katılan öğrenciler yapılandırmacı felsefenin amaçlarına uygun olarak bir problem üzerinde birden fazla çözüm yollarına ya da bakışa açılarına sahip olabilmektedirler. Bu sonuç da anket verilerine göre öğretmenlerin fikir birliğine vardıkları noktalardan biridir. Bu yönüyle de yeni program, tek tip birey yetiştirme anlayışına sahip değildir. Aksine çağın gereklerine uygun, birden fazla bakış açısına sahip, hayatı anlayan ve anlamlandırabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu da gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşabilmek için atılması gereken adımların başında gelmek-

tedir.

Yeni program öğrencilerin gelişim özelliklerine göre hazırlandığı ve işbirlikçi öğrenme yaşantılarıyla donatıldığı için öğrencilerdeki biz duygusunu arttırmakta, beraberinde öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayarak başarılı kimlik ve sağlıklı benlik geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Elde edilen bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplar içerisinde fikir birliğine vardıkları ortak noktalardan birisidir. Bu yönüyle de yeni ilköğretim programı öğrencilerin sadece bilişsel yönüne değil aynı zamanda psiko-sosyal yönüne de hitap etmektedir.

Son olarak, elde edilen veriler ışığında yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından olumlu algılandığını, uygulanabilirliğinin bulunduğu, öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak geliştirici yönünün olduğu ifade edilmiştir. Ancak yeni ilköğretim programının hedeflerine tam olarak ulaşabilmesi için yukarıda ifade edilen geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğu da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerine yukarıda belirtilen alanlarda verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin programın uygulanabilirliği açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Demirel, Özcan (2000). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.

Hooloway, John H.(1999)."Caution:Constructivism Ahead" Educational Leadership, November, s. 85-86.

Perkins, David N. (1996). "The Many Faces of Constructivısm." Educational Leadership, November s. 11

Selley, Nıck (1999). The Art of Constructivist Teaching in The Primary School, London, David Fulton Publishers.

Ülgen, Gülten (1994). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Lazer Ofset.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2005). Nitel Araştırma Yöntemleri Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wilson, Brent G. (1997). Reflections on Constructivism and lnstructional Design, Denver, Englewood Cliiffs NJ. Educational Technology Publications.

Ek-1: Uygulamada kullanılan anket soruları

1- Yeni programa geçilirken alt yapı oluşturulmadı.
2- Ara sınıflarda programın uygulanması öğrencilerin bocalamasına neden oldu.
3- Derslerdeki etkinlikler öğrencilerin derslere katılımını olumlu yönde etkilemektedir.
4- Derslere katılmayan öğrenciler yeni programdaki etkinliklerden sonra derslere katılmaya başlamışlardır.
5- Ders etkinliklerinin öğretmenler tarafından sürekli değerlendirilmesi zaman kaybına neden olmaktadır.
6- Yeni program günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.
7- Yeni programdaki etkinlikler öğretmen zümreleri arasındaki ilişkileri geliştirmektedir.
8- Yeni programla birlikte öğretmenlerin eski alışkanlıklarını bırakarak yeni öğretim alışkanlıkları kazanmaları zaman alacaktır.
9- Yeni program öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır.
10- Yeni program öğrenciler için yaşlarına uygun olan bilgi ve beceriyle donatılmıştır.
11- Yeni programdaki etkinliklerin içerdiği yeni sözcük ve kavramları öğrencilerin tanımadığı gözlenmiştir.
12- Yeni program öğrencilere birden fazla problem çözme becerisi kazandırmaktadır.
13- Yeni programda araştırma ödevlerini yapabilen öğrenciler ön plana çıkmaktadır.
14- Yeni programda araştırma ödevlerini yapamayan (çeşitli imkansızlıklar nedeniyle) öğrenciler sınıf içerisinde geri planda kalmaktadır.
15- Yeni programdaki sezdirilerek öğretme metoduyla öğrenciler öğretilecek konuları tam olarak öğrenmektedirler.
16- Yeni program öğrencilerdeki bireyselleşme duygularını ön plana çıkarmaktadır.
17- Yeni programdaki öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemektedir.
18- Yeni program öğrencilerin gelişim özelliklerine göre hazırlanmıştır.
19- Yeni programda öğretmenler lider rolündedirler.
20- Yeni program işbirlikçi öğrenme yaşantılarını ön plana çıkardığı için ben duygusundan ziyade biz duygusunu geliştirmektedir.
21- Yeni program konusunda öğretmenlerin materyal geliştirme kurslarına alınması programa olumlu katkılar sunacaktır.
22- Yeni programla birlikte öğrenciler okulu daha eğlenceli algılamaktadırlar.
23- Yeni program öğrencinin kendini tanımasını sağlamaktadır.
24- Yeni program öğrencinin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etmesini sağlamaktadır.
25- Yeni programdaki etkinlik değerlendirmeleri sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle sağlıklı olarak yapılamamaktadır.

THE ANALYSE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ABOUT THE NEW PRIMARY SCHOOL PROGRAM

Ahmet Ragıp ÖZPOLAT*
Fahri SEZER**
İsa Yücel İŞGÖR*
Mukaddes SEZER**

Özet

In this study, the views of primary school teachers on the new primary educational program were examined. This study was carried out by the participation of 100 primary school teachers working in 10 primary schools of Ministry of National Education in Erzurum city centre. It was seen that the teachers have positive assumptions about the new primary education program. However, it was reached that some aspects of this program have not been understood entirely and it is a necessity that some in-service seminars should be carried out in order to inform the teachers about this issue.

Key Words: The latest primary educational programme, primary school theacher, Constructivist learning

* Atatürk University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences, ph. D. Students of Guidance and Courselina
** Counsellor of Enver Paşa Primary School.

BEDİU'Z-ZAMAN FURÛZANFER'İN F. NAFİZ UZLUK'A YAZDIĞI FARSÇA BİR MEKTUP VE NICHOLSON HAKKINDAKİ ŞİİRİ

Ali TEMİZEL*

Özet

Bu çalışmada yirminci yüzyıl Mevlânâ ve Mevlevîlik araştırmacılarından Bediu'z-zaman Furûzanfer'in yazdığı Farsça bir mektup ve ekinde konusu Reynold Alleyne Nicholson'un ölümü hakkında yine Bediu'z-zaman Furûzanfer tarafından kaleme alınan Farsça kırk dört beyitlik bir şiir incelenmiş, metni hazırlanmış ve Türkçe'ye tercümesi yapılmıştır. Söz konusu mektup, Mevlânâ ve Mevlevîlik kültürüne, Türk tarihi, edebiyatı ve medeniyetine önemli katkılar sağlamış tıp tarihçimiz Feridun Nafiz Uzluk'a Bediu'z-zaman Furûzanfer tarafından cevaben yazılmıştır. Çalışmada, ayrıca mektubun muhatabı Feridun Nafiz Uzluk'un, mektubun yazarı Bediu'z-zaman Furûzanfer ile mektubun ve ekinin konusu olan Reynold Alleyne Nicholson'un hayatı, çalışmaları ve ortaya koyduğu eserler hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın giriş kısmında Feridun Nafiz Uzluk'a yazılan, halen Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Merkezinde bulunan ve bu güne kadar diğer araştırmacılar tarafından yayımlanan mektupların yayımcılarını ve yayım yerlerini içeren bir liste de sunulmuş, çalışmanın sonuna, söz konusu mektubun orijinal nüshasının iki sayfa fotokopisi de eklenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Feridun Nafiz Uzluk, Bediu'z-zaman Furûzanfer, Reynold Alleyne Nicholson, Mevlana ve Mevlevîlik çalışmaları, Feridun Nafiz Uzluk'a gönderilen mektup

Giriş

Eski Yunan'dan beri sosyal hayatın bir çok noktasında bir iletişim ve duygu aktarım aracı olarak önemli bir yere sahip olduğu bilinen mektuplar, sınırlayıcı ve katı kuralcı olmayan özelliği ile insanların duygu ve düşüncelerini daha içten ifade etmeye imkan sağlamıştır. Edebiyat tarihi araştırmaları açısından edebî ve sosyal içerikli mektuplar, kendi dönemlerinin sosyal, kültürel, ahlakî, geleneksel, dil ve dine ait konuları içermesi bakımından özel bir yere sahiptirler.

Toplumlar üzerinde önemli izler bırakmış kişilerin arkalarında bıraktıkları eserler, sonraki nesiller tarafından özel bir ilgiyle sahiplenilmiştir. Bunlar arasında mektupların ayrı bir önemi vardır. Zîra bu mektuplarda şahısların birbirleriyle olan özel ilişkilerinin yanında ilmî, edebî, tarihî bilgilerle, dönemin sosyal ve siyasî olayları hakkında malumat bulmak mümkündür.

* Arş. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fars Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

Makalenin konusu olan ve yukarıda özet kısmında adı geçen mektup ve ekindeki şiir[1], Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Merkezi (SÜSAM)[2] Uzluk Arşivi'nde bulunmaktadır.

Mektubu yazan İranlı, muhatabı Türkiyeli, mektubun ve ekli şiire konu edilen Reynold Alleyne Nicholson, İngiliz olmakla birlikte; her üç şahsın da Mevlânâ, Mevlevîlik, doğu ve İslam kültür ve medeniyeti eksenli çalışmalarla adlarını duyurmuş olmaları, hem mektubun önemini ortaya koymakta hem de Mevlânâ'nın ve Mevlevîliğin uluslararasındaki ortak iletişime sağladığı katkıya ayrı bir önem kazandırmaktadır.

Bu çalışmada mektubun muhatabı olan Feridun Nafiz Uzluk, mektubun yazarı Bediu'z-zaman Furûzanfer'in ve mektubun ve ekinin konusu olan Reynold Alleyne Nicholson'un hayatı, çalışmaları ve ortaya koyduğu eserler hakkında bilgi verildikten sonra mektubun içeriğinde geçen unsurlar ortaya konularak incelemesi ve açıklamaları yapılacak ve arkasından şiirin incelemesi ve açıklaması hazırlanacak, elle yazılmış olan Farsça mektubun ve ekindeki şiirin metni ve Türkçe tercümesi verilecek. Ayrıca çalışmanın sonuna söz konusu mektubun orijinal nüshasının iki sayfa fotokopisi de eklenecektir.

Feridun Nafiz Uzluk'a yazılan mektuplardan bazıları, daha önce bazı araştırmacılar tarafından tamamen veya özetlenerek yada alıntılar yapılarak yayımlanmak suretiyle Türk bilimin ve bilim adamının hizmetine sunulmuştur. Konuya girmeden önce, aşağıda tamamı Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Merkezi (SÜSAM)'nde bulunan ve tamamen, özetlenerek yada alıntılar yapılarak yayımlanan bu mektupların yayım listesini alfabetik olarak sıralamak, F. Nafiz Uzluk'a gelen mektupların öneminin ortaya konulması açısından faydalı olacaktır.

1. "Ahmed Emrî'nin F. Nafiz Uzluk'a yazdığı mektuplarda Ahmed Remzi Dede'yle ilgili bilgiler başlıklı makalede toplam 6 adet mektuptan alıntılar yapılmıştır[3].

2. "Ahmed Tevhid ve Halil Edhem (Eldem)'in Feridun Nafiz Uzluk'a Gönderdikleri Bazı Mektuplar" başlıklı makalede, üçü Ahmed Tevhid'den; beşi Halil Edhem (Eldem)'den olmak üzere sekiz mektup yayımlanmıştır[4].

3. "Hasan Âli Yücel'den Feridun Nafiz Uzluk'a Mektuplar" başlıklı makalede toplam dört mektup yayımlanmıştır[5].

4. "İ. M. Kemal İnal'in F. Nafiz Uzluk'a Yazdığı Bazı Mektuplar" başlıklı makalede İbnü'l-Emin Mahmûd Kemâl'in gönderdiği on bir mektup yayımlanmıştır [6].

---

1 **Şiir hakkında bk**., (Uzluk, 1964, 33).

2 **SÜSAM Uzluk Arşivi hakkında geniş bilgi için bkz.,** (Karpuz - Şafak, 2003, 105-109; Şafak, 2001a, 327-363).

3 Mektup hakkında bkz., (Şafak, 2003a, 23-33); Ahmed Emrî'nin 1947-1970 yılları arasında F. Nafiz Uzluk'a yazmış olduğu mektupların sayısı otuzu geçmekte olup, halen Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Merkezi Uzluk Arşivinde yer almaktadır ve tamamı eski harflidir (Şafak, 2003a, 24).

4 Mektup hakkında bk., (Ürekli– Yörük, 2002, 155-181).

5 Mektup hakkında bk., (Sayar, 2003, 97-103).

6 Mektup hakkında bk., (Gür, 2002, 111-135).

5. "Mehmet Zeki Oral'ın Feridun Nafiz Uzluk'a Gönderdiği Bazı Mektuplar" isimli makalede toplan on iki mektup tespit edilerek yayımlanmıştır[7].

6. "Midhat Bahari ve Feridun Nâfiz Uzluk'a Gönderdiği Mektuplar" başlıklı makalede SÜSAM'da bulunan ve Feridun Nafiz Uzluk'a gönderilen mektuplardan 25, 32, 53 ve 54 no'lu mektuplar özetlenerek yayımlanmıştır[8].

7. "Muhlis Koner ve Bir Mektubu" başlıklı bir yazıda bir mektup yayımlanmıştır[9].

8. "Muallim Mehmet Cevdet İnançalp'ın Feridun Nafiz Uzluk'a Gönderdiği Bazı Mektuplar" isimli makalede toplam on dört mektup yayımlanmıştır[10].

9. "Murat Sükûtî Karaca'nın Feridun Nafiz Uzluk'a Gönderdiği Mektuplar" başlıklı makalede beş mektup özetlenmiştir[11].

10. "Son Mesnevî Şârihlerinden Ahmed Avni Konuk'un Mevlâna'nın Eserleri ve Fikirlerine Dair Bir Mektubu" başlıklı yazıda bir mektup yayımlanmıştır[12].

11. "Şair Emrî'nin Bir Mektubu ve İki Manzumesi" isimli makalede Ahmed Emrî'nin F. Nafiz Uzluk'a gönderdiği 4.7.1964 tarihli mektup yayımlanmıştır[13].

12. "Tahirü'l-Mevlevî'nin F. Nafiz Uzluk'a Gönderdiği Mektuplar" isimli makalede toplam yirmi iki mektup yayımlanmıştır[14].

Prof. Dr. Feridun Nafiz Uzluk: Feridun Nafiz Uzluk, 1902 yılında Konya Ereğli'sinde doğdu. Annesi, Mevlânâ soyundan Sıdıka Hanım babası ise zâbit Ahmed Hamdi Bey olup, 28 yaşında Yemen cephesinde şehit düşmüştür. Küçük yaşında annesi ve ağabeyi Şehabettin ile Konya'ya gelen Uzluk, ilk tahsilinden sonra Konya'daki İttihad ve Terakkî İdâdîsi'ni bitirmiş, 1924'de Haydar Paşa Tıp Fakültesi'nden mezun olmuştur. Gülhane Tıp Akademisinde Yedek Subay olarak yaptığı askerlik hizmetinden sonra, Ordu vilâyetinin Mesudiye kazası hükümet tabipliğine atanmıştır. Burada üç yıl görev yaptıktan sonra 1928'de Konya Memleket Hastanesi iç hastalıkları asistanlığına tayin edilmiş, 1929'da da Konya Sıtma Savaş Merkez Tabipliğine geçmiş, aynı yılın Eylül ayında ise Aksaray Vilâyet Merkezi Sıtma Savaş Heyeti Tabipliğine naklolmuş ve burada üç yıl çalışmıştır. 1932'de ihtisas yapmak üzere Almanya'ya gitmiş, orada Münih ve Hamburg şehirlerindeki tıp fakülteleri ve enstitülerinde araştırmalarda bulunmuş ve oralardan sertifikalar almıştır. 1935 yılında Tür-

7 Mektup hakkında bk., (Ürekli – Ata, 2002, 121-153).

8 Mektup hakkında bk., (Şimşekler, 2003, 127-137); Bu makalede Midhat Bahari'nin Feridun Nafiz Uzluk'a gönderdiği yetmiş altı mektuptan söz edilmekte ve üzerinde çalışmaların devam ettiği bildirilmektedir (Şimşekler, 2003, 137).

9 Mektup hakkında bk., (Şafak, 2005: 337-338).

10 Mektup hakkında bk., (Ürekli – Yörük, 2003, 357-396).

11 Mektup hakkında bk., (Şafak 2001b, 26-31); Bu makalede Murat Sükûtî Karaca'nın vefatı münasebetiyle eşi Mücevher Karaca tarafından 22.6.1970 tarihinde Ordu'dan Feridun Nafiz Uzluk'a gönderilmiş ve ekinde Murat Sükûtî Karaca'nın hal tercümesinin de bulunduğu bir mektup daha yer almaktadır. Bu hal tercümesinin Feridun Nafiz Uzluk tarafından daha önce her hangi bir yerde yayımlanıp yayımlanmadığı bilinmemektedir (Şafak, 2001b, 31).

12 Mektup hakkında bk., (Şafak, 2003b, 87-96).

13 Mektup hakkında bk., (Şafak, 1999, 321-329).

14 Mektup hakkında bk., (Şafak - Öz, 2002, 19-32).

kiye'ye dönmüş ve Trakya Umum Müfettişliğine bağlı salgın hastalıklar uzmanı olarak vazife yapmıştır. Bir yıl sonra da Refik Saydam Hıfzussıhha Enstitüsünde çiçek hastalığı mütehassıslığına tayin edilmiştir. Bu unvanla Kırşehir, Mucur, Boğazlayan, Aksaray ve Niğde'de çıkan salgın hastalıklarla mücadele için teşkilâtlar kurmuştur. 1946'da Ankara Tıp Fakültesi Tıp Tarihi Enstitüsü'ne profesör olarak atanmış ve emekli olduğu 1972 yılına kadar burada çalışmalarını sürdürmüştür.

Türk Tıp Tarihi Kurumu kurucu üyesi olan Feridun Nafiz Uzluk, Almanya, Fransa, İngiltere, Hollanda, Libya, İran ve Avusturya'da inceleme ve araştırmalarda bulunmuştur. Tıp tahsili sırasında kaldığı Üsküdar Mevlevî-hânesi'nde Arapça ve Farsça'sını ilerletmiştir. Öğrendiği bu diller, onun tıp tarihi ile ilgili araştırmalarının yanı sıra Selçuklu, İslam tarihi ve medeniyeti alanlarında, Mevlânâ araştırmaları ile ilgili pek çok eseri incelemesine ve tercüme etmesine imkân sağlamıştır. Araştırmacı kişiliği, Türk-İslam eserlerine hayranlığı, çeşitli doğu ve batı dillerine hakimiyeti dolayısıyla yurt içi ve dışındaki pek çok ilim adamı, edip ve sanatkârla irtibat kurmuş ve kongrelere katılmıştır. İngilizce, Almanca ve Fransızca da bilen Feridun Nafiz Uzluk, hiç evlenmeden, 27 Eylül 1974 yılında vefat etmiştir[15].

Feridun Nafiz Uzluk'un Selçuklu tarihi, edebiyat, Mevlânâ, Mevlevîlik ve tıp tarihi ile ilgili otuza yakın eseri mevcuttur ve bu eserlerden bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. *Mevlânâ'nın Yedi Öğüdü (Mecâlis-i Sab'ay-ı Mevlânâ),* Düzelten Ahmed Remzi Akyürek, Çeviren: M. Hulusi, Önsöz ve yayımlayan: Feridun Nafiz Uzluk, İstanbul-1937, (Anadolu Selçûkileri Gününde Mevlevî Bitikleri, No: 1)

2. *Eski Viyana Tıp Talimi ve onun Adlî Sultan Mahmud Zamanında İstanbul'da Yayılması*, İstanbul, 1937 (İstanbul Üniversitesi Tıp Tarihi Enstitüsü Yayınları, No: 10).

3. *Mektûbât-ı Mevlâna "Mevlânâ'nın Mektuplar"ı*, Düzelten: Ahmed Remzi Akyürek, Mukaddime: Veled Çelebi İzbudak, Önsöz ve yayımlayan: Feridun Nafiz Uzluk, İstanbul-1937 (Anadolu Selçûkileri Gününde Mevlevî Bitikleri, No: 2).

4. *Düzmece Nazariyesi İflas Etmiştir*, İstanbul-1940.

5. *Divân-i Sultan Veled*, Takriz: Veled Çelebi (İzbudak), Önsöz ve yayımlayan: Feridun Nafiz Uzluk, Ankara-1941 (Anadolu Selçûkileri Gününde Mevlevî Bitikleri, No: 3).

6. *Anadolu Selçuklu Devleti Tarihi*, Ankara-1941.

7. *Selçuklu Devleti Tarihi*, Ankara-1943.

8. *Üretme Yerleri ve Boyalar*, Ankara-1943.

9. *Laborantlara Bakteriyolojik Araştırmalarda Kılavuz*, Ankara, 1947 (Sağlık Bakanlığı için).

10. *Ulu Ârif Çelebi'nin Rubâileri*, İstanbul-1949 (Anadolu Selçûkileri Gününde Mevlevî Bitikleri, No: 4).

11. *Salgın Hastalıklar*, Ankara-1950.

15 Feridun Nafiz Uzluk hakkında geniş bilgi için bkz.: **Elçin, 1974, 146-147; Yücel, 1999, 173-176; Şafak- Öz, 2002, 19-32; Şafak, 2002, 262-264; Şafak, 2003c, 143-150; Taşdelen, 2001; Haksever, 2002, 83-84; Terzioğlu, 2003, 91-96).**

12. *Şâni Zâde Ataullah Efendi*, Ankara-1951

13. *Târih-i Âl-i Selçuk der Anatoli (Anadolu Selçuklu Devleti Tarihi),* Tercüme: Feridun Nafiz Uzluk, Ankara-1952.

14. *Türkiye'de Anatominin Gelişmesi ve Teşrihci Mazhar Paşa*, Ankara-1953.

15. *Biyografi- Mevlâna Celaleddin*, B. Furûzanfer, Çeviren: F. Nafiz Uzluk, İstanbul-1963.

Aykut Kazancıgil'in neşrettiği listeye göre, ayrıca Feridun Nafiz Uzluk'un çeşitli konularda yayımlanmış iki yüz altmış dört adet makalesi mevcuttur[16].

Reynold Alleyne Nicholson (19 Ağustos 1868- 28 Ağustos 1945): Ömrünü Hz. Mevlana'yı tanımak ve dünyaya tanıtmak uğrunda harcamış İngiliz bilim adamı ve müsteşrikidir. Babası ve dedeleri alimdi ve kendisi doğu dillerinin bir çoğunu dedelerin yanında öğrendi. Yunan edebiyatı alanında öğrenimini tamamladı ve baştan beri İslam edebiyatını ve medeniyetini öğrenmek ve incelemek istiyordu. Bu alanda Edward Browne'dan Câmi (ö.1492) hakkında bilgi edindi ve Edward Browne, onu tasavvufî düşünce ve yazılarla tanıştırdı. Uzun süre geçmeden Nicholson, "*Müntehab-i Eş'âr-i Şems-i Tebrîzî*" isimli çalışmasını neşretti.

Nicholson, Londra Üniversitesinde Farsça öğrendi ve 1903 yılında Cambridge Üniversitesine dil öğreticiliğine atandı. Edward Browne'nun ölümünden sonra onun kürsüsüne geçti. Bu bilim adamının hizmetinin ve şaheserinin en büyüğü Mevlânâ'nın Mesnevî'sinin tashih ve tercümesi ve hemen arkasından yayınladığı "*Şerh-i Mesnevî*"sidir. Diğer eserlerini de şöyle sıralamak mümkündür:

1. *The Mathnawi of Jalalu'ddin Rumi, I-VIII,* by Reynold A. Nicholson , ed. From the oldest mss. Available; with critical notes, tr. and Commentary. London: Luzac, 1925-1940.

2. *Tezkiretu'l-evliyâ-yi Şeyh Attar* (Mu'în, 1371/1992, 2171-2172).

3. *The Mystics of Islam*, Routledge, Kegan Paul, London, 1914; World Wisdom, Inc., 2002. (Tahkîkât der bâre-i tasavvuf-i İslâmî=İslam tasavvufu hakkında inceleme)

4. *Studies in Islamic Poetry*, Nicholson, Reynold Alleyne; Awfi, Muhammad; Abu al-Ala al-Maarri, Cambridge: Cambridge U.P., 1969. 1969 reissue of a book first published in 1921. First Reissue Edition. Hard Cover. (Tahkîkât der bâre-i şi'r-i İslâmî =İslam şiiri hakkında inceleme).

5. *Tales of Mystic Meaning, Being Selectiong from the Mathnawi of Jalalud-Din Rumi.* London: Chapman and Hall, 1931. (M'ani-yi şahsiyet der tasavvûf= Tasavvufta şahsiyetin anlamı)

6. *Translations of Eastern Poetry and Prose,* London: Curzon, 1987 (Doğu şiir ve nesri[17])

16 F. N. Uzluk'un makalelerinin toplu listesi ve diğer bazı eserleri için bk.: (Kazancıgil, 2003, 65-89).

17 Reynold Alleyne Nicholson'un bu eseri, Ebû Sa'id Ebû'l-Hayr, Enverî, Attar, Baba Kûhî, Firdevsî Mevlânâ, Sa'dî, 'Unsurî, Hâfız, Dakîkî ve Rûdekî'nin şiirlerinin İngilizce tercümesini içerir.

7. *Selected Poems from the Divan Shams-i Tabriz*[18], edited and translated with an introduction, Cambridge-1898.

8. *Elementary Arabic Grammar,* A Reynold, Nicholson , Pub.Reprint 1919, 2000

9. *Poet and Mystic (Selection from his Writings), translated from the Persian with introd. and notes by* Reynold A. Nicholson, London, 1950; London: G. Allen and Unwin, 1956.

10. *The Illustrated Rumi*: A Treasury of Wisdom from the Poet of the Soul: Jalal Al-Din Rumi, Manuela Dunn-Mascetti, Philip Dunn, Reynold Alleyne Nicholson, Hardcover, Illustrated, 2000.

11. *Selected Poems of Rumi: Jalalu'L-Din Rumi*, Reynold Alleyne Nicholson, Paperback, 2001.

12. *Kashf Al-Mahjub*: *The Revelation of the Veiled - an Early Persian Treatise on Sufism*, Reynold A. Nicholson (Translator), Paperback, 2002.

Nicholson, bu eserlerinin dışında tasavvuf ilmi konusunda bir çok çalışmalar yapmış ve İslam mutasavvıflarına ve tasavvufuna ait şaheserlerinin bir çoğunu batı dünyasına tanıtmıştır[19].

Bediu'z-zaman Furûzanfer (1897-1970): Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî hakkındaki araştırmalarıyla tanınan İranlı âlim, Horasan bölgesinde Buşrûge nahiyesinde doğdu. İlk öğrenimini memleketinde tamamladıktan sonra 1919 yılında Meşhed'e giderek orada büyük âlim ve şâirlerden Arap dili ve edebiyatı, Fars dili ve edebiyatı, mantık ve fıkıh gibi ilimler öğrendi.

1923 yılından itibaren Tahran'da Sipehsâlâr Medresesinde felsefe ve diğer bir çok alanda öğrenim gördükten sonra 1926'da Tahran Dârûlfününu'na edebiyat öğretmeni olarak ve buna ilaveten 1927 yılında Mekteb-i Hukuk edebiyat öğretmenliğine, 1928'de Tahran Yüksek Öğretmen Okulu Arapça ve Farsça öğretmenliğine tayin edildi.

Çeşitli idari görevlerden ve akademik çalışmalardan sonra 1944 yılında Tahran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dekanlığına seçildi ve emekli olduğu 1967 yılına kadar bu görevde kaldı. 6 Mayıs 1970 tarihinde vefat etti.

İslam kültürü ve medeniyeti, Fars edebiyatı ve İran tarihi hakkında çeşitli dergilerde elliye yakın makalesi yayınlanan Bediu'z-zaman Furûzanfer'in eserleri de şunlardır[20]:

1. Suhen ve Suhenverân I-II, Tahran, 1312/1933.

2. Risâle der Tahkîk-i Ahvâl u Zindegâni-i Mevlânâ Celâleddîn Muhammed-i Mevlevî, Tahran, 1315/1936.

---

18 Reynold Alleyne Nicholson'un bu eseri, *Divân-ı Kebir*'den seçme kırk sekiz gazelin Farsça metniyle birlikte İngilizce tercümesidir.

19 **Reynold Alleyne Nicholson hakkında geniş bilgi için bk.**: (Nicholson: tarihsiz; Mu'în, 1371/ 1992, 2171-2172; Furûzanfer, 1990, VIII; Uzluk, 1964, 30-33).

20 **B. Furûzanfer hakkında geniş bilgi için bk.**: (Yâsemî, 1316/1937, 27-28; İsti'lâmî, 1981, 172-173); Bilgin, 1988 -,V,327-328; Zerrînkûb, 1369/1990, II, 657-659; Önder, 1970, 61-63; Furûzanfer, 1990, IX-XVI).

3. Târîh-i Edebiyât-i İrân, Tahran, 1318/1939.
4. Ferheng-i Tâzî be-Pârsî, Tahran, 1319/1940.
5. Hûlâsâ-i Mesnevî-i Mevlevî, Tahran, 1321/1942.
6. Destûr-i Zebân-i Fârisî I-II, Tahran, 1328-1329/1949-1950.
7. Me'âhiz-i Kısâs ve Temsîlât-i Mesnevî, Tahran, 1333/1954.
8. Fîh-i mâ fîh-i Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Tahran, 1335/1956.
9. Divân-i Eşrefî-i Gaznevî, 1338/1959.
10. Ma'ârif-i Burhâneddîn Munakkik-i Tirmizî, 1340/1961.
11. Terceme-i Risâle-i Kuşeyriyye, Tahran, 1345/1966.
12. Kulliyât-i Şems yâ Divân-i Kebir I-X, Tahran, 1336-1346/1957-1967.
13. Ehâdîs-i Mesnevî, Tahran, 1347/1968.
14. Şerh-i Mesnevî-i Şerif I-III, Tahran 1346-1348/1967-1969.
15. Menâkib-i Evhadûddîn-i Kirmânî, Tahran, 1348/1969.
16. Misbâhu'l-Ervâh, Tahran, 1349/1970.
17. Ma'ârif-i Bahâ'eddîn Veled, Tahran, 1352/1973.
18. Şerh-i Ahvâl u Nakd-i Tahlîl-i Âsâr-i Şeyh Ferîdüddîn 'Attâr-i Nişâbûrî, Tahran 1353/1974.

Mektubun giriş kısmından, Feridun Nafiz Uzluk'un daha önce Bediu'z-zaman Furûzanfer'e mektup yazdığı ve bu mektupta Bediu'z-zaman Furûzanfer'in İngiliz müsteşrik Nicholson'un ölümü dolayısıyla yazdığı şiirinin bir nüshasını talep ettiği anlaşılmaktadır. Mektubun özel konusu, Feridun Nafiz Uzluk'un mezkur şiirin bir nüshasını talep etmesine karşılık Bediu'z-zaman Furûzanfer tarafından yazılmış olan cevaptır. Genelde ise mektup, Mevlânâ, Mevlevîlik ve o günlerde yaşayan Mevlevî çevrelerinden, kurum ve eser adlarından bahsetmektedir.

Mektupta Yer Alan Unsurlar

Hz. Yusuf: Bediu'z-zaman Furûzanfer, eline ulaşan bu mektuptan dolayı sevincini, kardeşleri tarafından kuyuya atılan Hz. Yusuf'un kuyudan kurtulup tekrar Filistin topraklarında yaşayan ailesine ve dostlarına kavuştuğunda duyulan mutluluğa benzetmektedir.

Kenan: Bugünkü Filistin toprakları

Nicholson: Yukarıda hakkında bilgi verilmiştir.

Maarif: Baha-i Veled'in *Maarif* adlı eserinden bahsederken henüz matbaadan çıkmadığını söylüyor. Bu eser daha sonra *Ma'ârif-i Bahâ'eddîn Veled* (Tahran, 1352/1973) adıyla yayımlanmıştır.

Divân-ı Kebîr: *Divân-ı Kebîr*'in basılmasıyla ilgili olarak Konya Müzesindeki nüshanın gelmesini beklediğini belirtmektedir. Eser, *Kulliyât-i Şems yâ Divân-i Kebir I-X* adıyla Tahran'da 1336-1345/1957-1966 yıllarında Bediu'z-zaman Furûzanfer tarafından on nüshanın karşılaştırılmasıyla edisyon-kritikli olarak yayımlanmıştır.

Konya Müzesi: Burada Konya Müzesi olarak adı geçen kurum Konya Mevlânâ Müzesi'dir.

Hazret-i Veled Çelebi: Mektupta Bediu'z-zaman Furûzanfer, Hazret-i Veled Çelebi'nin mübarek huzuruna kendi selamlarının iletilmesini arzu etmektedir. Veled Çelebi (İzbudak), Mevlânâ soyundan gelmekte olup, 1867 yılında Konya'da doğmuştur. Dokuz yıl kadar Mevlevî Post-nişînliği yapan, 1923-1939 Kastamonu Milletvekili, 1939-1943 yılları arasında Yozgat milletvekili olarak iki dönem TBMM'de yirmi yıl görev yapan, Türk Dili ile ilgili çalışmalara önem veren, daha çok Mevlânâ ve Mevlevîlikle ilgili eserleri bulunan ve hayatının sonuna kadar Türk Dil Kurumu'nda çalışan Veled Çelebi (İzbudak), 4 Mayıs 1953 tarihinde vefat etmiştir[21].

Fîh-i mâ fîh: *Fîh-i mâ fîh* ile ilgili olarak "bendenizin tashihiyle hazırlanan *Fîh-i mâ fîh* hakkındaki görüşlerinizi özet halinde bekliyorum" cümlesiyle Bediu'zzaman Furûzanfer, Feridun Nafiz Uzluk'tan görüş ve bilgi istemektedir. Bu eser, Fîh-i mâ fîh-i Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî adıyla Bediu'z-zaman Furûzanfer tarafından Tahran'da 1335/1956 yılında yayımlanmıştır.

Mektupta Geçen Konular

Hz. Yusuf hariç diğerleri 1950'li yıllara ve yirminci yüzyılın ortalarına aittir.

Mektubun yazılış zamanı: 17 Hordad 1332 = 24 Ramazan 1372 = 7 Haziran 1953'de yazılmıştır.

Mektubun dili: Sade bir Farsçayla yazılmakla birlikte**,** doğu kültüründen gelen sevgi, saygı ve iltifat kelimeleri ve nezaket cümleleri ile muhataba seslenilmektedir.

Kırk dört beyitten meydana gelen şiir, Nicholson'un övülmesi bakımından mehdiye ve onun ölüm konusunun işlenmesi açısından da bir mersiyedir. Şair, isim vererek, yaptığı işlerden ve çalışmalardan bahsederek Nicholson'u övmektedir. Şiirin sonlarına doğru ise Nicholson'un ölümünden duyulan üzüntü, dile getirilmektedir.

Şiirle ilgili olarak kısaca şu açıklamaları yapmakta fayda vardır:

Şiirde Yer Alan Unsurlar

Kırk dört beyitten meydana gelen şiirde şu hususlar dikkat çekmektedir: Şiirin ana konusu, Nicholson'un ölümünden duyulan üzüntünün şairane ve nazik bir şekilde dile getirilmesidir. Şiirin genelinde Nicholson'un Mevlânâ'nın Mesnevî'sinin yayımı ile ilgili yaptığı çalışmalar, doğu ve İslam kültürüne, tasavvufî mesnevî geleneğinin öncülerine, mutasavvıflara ve tasavvufla ilgili kaynak eserlere yaptığı hizmetler, bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak yer almaktadır. Şair, bunları anlatırken doğuluların bu çalışmalardan ve hizmetlerden dolayı Nicholson'a teşekkür borçlu olduklarını söylemekte ve doğulu bilim adamlarının bu konuda yeterli çalışma yapmamalarına da dolaylı ve ince bir eleştiri getirmektedir.

21 **Veled Çelebi (İzbudak) için bk**., (Şafak, 2002, 255-257).

Şiirde Yer Alan Konular

1910'lu yıllardan Nicholson'un öldüğü 1947 yılına kadar geçen süre içinde Nicholson'un yukarıda adı geçen çalışmalarla batının akıl, bilim, dış, madde medeniyetine karşılık, doğunun saf aşk, gönül, iç, mana ve ruh medeniyetinin eserlerinin ve öncülerinin tanıtımında bulunduğu katkılar anlatılmaktadır.

Şiirin vezni: Fâilâtün (Feilâtün) /Mefâilün /Fa'lün (Felün)

Şiirin yazılış zamanı: Nicholson'un vefatının hemen arkasından yazılmıştır. Dolayısıyla mektubun ve şiirin sahibi Bediu'z-zaman Furûzanfer ve mektubun muhatabı Feridun Nafiz Uzluk, yaşadıkları yirminci yüzyılın ilk yarısında şiirde zikredilen Nicholson'un doğu kültürüne yaptığı hizmetlerin canlı şahitleridirler.

Şiirin dili: Şiir sade bir Farsça ile yazılmakla birlikte, doğunun şiir yazma geleneğinin doğasında bulunan klasik kelime ve terkiplerin kullanıldığı ve zaman zaman cinaslı kelimelere yer verildiği görülmektedir.

Birinci-dördüncü beyitler arasında, Nicholson, doğu kültürü ve Fars edebiyatı hakkında yaptığı çalışmalardan dolayı övülmektedir.

Beşinci beyitte *"Yaklaşık elli yıl eziyet çektin ve bunu tamamen bizim için yaptın."* diyerek Nicholson'un doğu kültürüne ne kadar hizmet ettiğine işaret etmektedir. Fars edebiyatı kaynaklarından iyi beslenmiş olan şair burada, Firdevsî'nin*"Bu otuz yılda çok eziyet çektim, ama bu Farsça ile Acem'i dirilttim*" beytinden imge aktarması yapmıştır. Bunun daha başka Farsça örnekleri de vardır.

Altıncı beyitte, Nicholson'un, doğu kültür ve medeniyetini yine doğululara överek kendisinin övülmesine imkan sağladığına işaret edilmiştir.

Yedinci beyitte, Nicholson, iyi ve düzgün iş yapması nedeniyle ipek atölyesine, çalışmaları da Venüs gezegenin devamlı çalan müzik sesine benzetilmiştir. Zira yıldız ilmine göre Venüs gezegeni göğün çalgıcısıdır.

Sekizinci beyitte Nicholsun'un ruhu sürekli ışık saçan bir lambaya ve gecenin karanlığını yok eden sabah güneşine benzetilmektedir. Çünkü Nicholsun'un doğu kültür ve medeniyeti üzerinde yaptığı çalışmalar, batının doğu kültür ve medeniyetini daha yakından tanımasına ve kendi gözleriyle görmesine katkı sağlamıştır.

Dokuzuncu beyitte "Senâ'î'nin sana verdiği parlayan şimşekle karanlık dünyayı aydınlıkla doldurdun" diyerek Nicholson'un Fars edebiyatının büyük şairlerinden olan, tasavvufî mesnevî tarzının kurucusu ve Attar'ın ve Mevlâna'nın öncüsü sayılan Senâ'î (1072-1131)'nin ruhun çeşitli merhalelerde varlıkların üzerinde dolaşmasından bahsettiği *"Seyru'l-'İbâd ile'l-Me'âd"* adlı eserine atıfta bulunmasına işaret etmiştir. Zira Nicholson, Senâ'î'nin bu eserini Dante'nin *La Divina Commedia*"sına benzetmiş ve onun bir öncüsü saymıştır (1943: XIX, 1-5) [22].

22 Nicholson'un "A Persian forerunner of Dante" *Transactions of the Bombay Branch of the Royal Asiatic Society,* Bombay, 1943, XIX, 1-5" adlı bu eserinin Farsça tercümesi, *Yâdgâr*, Yıl:1, Sayı:4, Tahran, s. 48-57'de yayımlanmıştır (Ateş, 1940-88, X, 476-486).

Onuncu beyitte "Evliyanın adını yenileyince Şeyh Attar seni tebrik etti" sözüyle Nicholson tarafından Mevlânâ'nın çok büyük saygı beslediği, tasavvufî eserleriyle tanınan Fars şairi Şeyh Attar (ö.618/1221)'ın *Tezkiretü'l-Evliya* isimli eserinin yayımlanmasına atıfta bulunulmaktadır.

On birinci- on yedinci beyitlerde Nicholson'un tasavvuf, mutasavvıflar, İslam kültürü, edebiyatı ve medeniyeti ilgili yaptığı çalışmalarla batının akla, bilime, dış görüntüye ve maddeye dayanan medeniyetini, doğunun saf aşka, gönle, iç aleme, manaya ve ruh medeniyetine bağlı kalınarak kaleme alınan eserler ve onların öncüleri ile aydınlanmasında bulunduğu katkılar anlatılmaktadır.

On sekizinci beyitte; "*Mevlânâ'nın sözünün ışığıyla bu zifiri karanlık fezayı aydınlattın.*" denilerek ve yirmi beşinci- otuz ikinci beyitler arasında Nicholson'un, Mevlânâ'nın Mesnevisi ile ilgili olarak yaptığı çalışmalara atıfta bulunmuştur. Zira Nicholson, Mevlânâ'nın Mesnevî'sini edisyon kritikli olarak ikişer cilt bir arada üç cilt halinde neşretmiştir[23]. Bundan başka Mevlânâ'nın bir çok şiirini İngilizceye tercüme etmiş ve eserlerinden istifade ederek tasavvufla ilgili İngilizce yeni çalışmalar yayımlamıştır[24].

On dokuzuncu beyitte; Nicholson'un, büyük çalışmalar yaptığı halde, bunu bir övünç ve gurur sebebi yapmadığına işaret edilmektedir. Nicholson'un çalışmalarıyla ilgili örneklere bu çalışma içerisinde Nicholson ile ilgili kısımda değinilmiştir.

Yirminci ve otuz ikinci beyitler arasında yine Nicholson'un doğu ve İslam kültürü, medeniyeti, edebiyatı ve Mevlânâ ve Mevlevîlikle ilgili çalışmalarına atıfta bulunularak teşekkür edilmekte ve kendisinden övgüyle bahsedilmektedir.

Otuz üçüncü ve kırk dördüncü beyitler arasında ise Nicholson'un ölümünden duyulan üzüntü dile getirilmektedir.

Bediu'z-zaman Furûzanfer'in Feridun Nafiz Uzluk'a cevaben yazdığı mektup ve ekinde konusu Reynold Alleyne Nicholson'un ölümü hakkındaki Farsça kırk dört beyitlik şiir:

---

23 *Mesnevî'nin* Nicholson tarafından yapılan neşirleri: Nicholson, R.A*., The Mathnawi of Jalalu'ddin Rumi, Books I and II.* Cambridge, England: E.J.W. Gibb Memorial Trust, 1926.; Nicholson, R.A*., The Mathnawi of Jalalu'ddin Rumi, Books III and IV.* Cambridge, England: E.J.W. Gibb Memorial Trust, 1926.; Nicholson, R.A*., The Mathnawi of Jalalud'din Rumi, Books V and VI.* Cambridge, England: E.J.W. Gibb Memorial Trust, 1926. (*The Mathnawi of Jalalu'ddin Rumi*, R.A.Nicholson, I-VIII c., Leiden vd., 1925-1940; bu eserin I, III ve V. ciltleri orijinal Mesnevî metni, diğer ciltler ise tercüme ve şerhi kapsamaktadır.)

24 Nicholson'un tasavvufla ilgili bazı İngilizce çalışmalrı şunlardır: Nicholson, R.A. *Tales of Mystic Meaning, Being Selectiong from the Mathnawi of Jalalu'ddin Rumi.* London: Chapman and Hall, 1931.; Nicholson, R.A*, The Mathnawi of Jalalu'ddin Rumi: Commentary*. London: Luzac, 1937-1940.; Nicholson, R.A*, Rumi, Poet and Mystic, 1207-1273*. London: Allen and Unwin, 1956.; Nicholson, R.A,*The Mathnawi of Jalalu'ddin Rumi.* London: Luzac, 1977.*; Nicholson, R., Translations of Eastern Poetry and Prose*. London: Curzon, 1987.

17 خرداد 1332
مطابق 24 رمضان 1372

محضر شریف دانشمند معظم کان ذوق و معرفت جناب آقای دکتر فریدون نافذ.
دامت افاضاته.

مرقومهء شریفه چندی پیش شرف زیارت ارزانی داشت. خدای جلّ جلاله گواهست که نسیم پیراهن یوسف را مانست که بمحنت رسیدهء کنعان نور بصر و سرور دل باز آورد. این ارادتمند را دیدار خطّ شریف پیوند جان و رباط دل است. خبری که از جناب عالی برسد گشایش دل آرد و فتوح روح بخشد. حق تعالی که سبب ساز کلّ است اسباب نهانی سازد تا نعمت لقای عالی (هر چند که در عالم ارواح حاصل است) هم در عالم قوالب و اشباح تیسّر پذیرد. بمئه و طوله. قطعه یی که این ضعیف در رثاء مرحوم نیکلسن بنظم آورده بود بموجب امر عالی بهمراه این نامه تقدیم گردید. چون نسخه این قطعه در مسودات این ضعیف نبود ناچار از نسخی که دوستان داشتند استنساخ کردم و علت تأخیر جواب همین بود که مدّتی در تهیهء نسخه وقت مصروف گردید. معارف بهای ولد هنوز از طبع خارج نشده است. البته پس از اتمام نسحه یی بمحضر شریف تقدیم خواهد شد. نسبت بطبع دیوان کبیر منتظرم که نسخهء موزهء قونیه برسد. تبلیغ عرض ارادت بنده بحضور مبارک حضرت ولد چلبی بسته بمرحمت عالی است انتظار میرفت که خلاصهء نظر آن جناب در بارهء فیه ما فیه بتصحیح این ضعیف برسد.

با تقدیم احترام مخلص
فروزانفر

راد نیکلسن ای که بر فضلا — خویشتن را تو پیشوا کردی
ای هنر گستری که ایران را — خدمت اندرخور و سزا کردی
ای فدایی وشی که در ره علم — زندگانی خود فدا کردی
روشنایی دیدهء تو بکاست — تا سخن روشنی فزا کردی
قرب پنجاه سال بردی رنج — و این همه از برای ما کردی
بس که گفتی ثنای ما بر ما — خویش را در خور ثنا کردی
زهره وار از حریرخانهء خویش — گوش گیتی پر از نوا کردی
نور پاش آمدت روان چو لمع — صبح وار آفتاب زا کردی

زان سنا برق کت سنایی داد
شیخ عطّارت آفرینها راند
راز صوفی به دفتر آوردی
رمز احوال رهروان طریق
وصف رندان پارسی گفتی
سرّ عرفان که راز بود ز خلق
جان غربی بُد از تصوّف دور
سَرَه کردی که اندر آن بازار
پرتو از شمس دین گرفتی وز آن
واز فروغ کلام مولانا
روی برتافتی ز صحبت خلق
بجد استادی و روان شریف
جام صافیّ عشق نوشیدی
درکشیدی شراب شور انگیز
پیش خورشید شرق یعنی عشق
بر سماع شکر ترانهء غیب
زان کشش کانسریست نامهءاو
آتش افروختی ز غیرت عشق
غیر حق هرچه رو نمود جدا
مثنوی را بدان بیان لطیف
طبع و تصحیح و شرح آن نامه
هرگره کش بلفظ و معنی بود
همه کار تو راست بود ودرست
شرقیان وامدار او بودند
چون جهان فنات داشت برنج
زاین فرودین سرای رنگ آمیز
مرغ عرشی نهاد را ز قفس
دوسستداران و مهربانان را
جمع فرهنگیان دانا را
ای بسا جان که بعد مردن خویش
ای بسا دل که سوختی بفراق
من بظاهر ندیده روی ترا

عالم تیره بر سنا کردی
تازه چون ذکر اولیا کردی
ورق از خامه مشک سا کردی
بعبارات خوش ادا کردی
مدح مردان پارسا کردی
فاش گفتی و بر ملا کردی
تو بدین رازش آشنا کردی
سکهء معرفت روا کردی
غرب را مشرق ضیا کردی
روشن این قیرگون فضا کردی
خدمت علم بی ریا کردی
از هر آلایشی جدا کردی
دل و جان معدن صفا کردی
لاجرم شورها بپا کردی
نیست وش رقص چون هبا کردی
همچو گل پیرهن قبا کردی
گرم گشتی و ذوقها کردی
هرچه غیر است آن فنا کردی
سرش از تن بتیغ لا کردی
نغز شرحی گره گشا کردی
هرچه کردی همه بجا کردی
بسرانگشت فکر وا کردی
نتوان گفت کاین چرا کردی
تو مر آن وام را ادا کردی
جای در مأمن بقا کردی
رای آن بی نشان سرا کردی
بال بگشادی و رها کردی
دور از آن طلعت و لقاء کردی
قامت از بارغم دو تا کردی
رنجه از محنت و عنا کردی
غرقه در قلزم بلا کردی
روی در پردهء خفا کردی

دل من بویهء وصال تو داشت — چون بهجرانش مبتلا کردی
جان منت آشنای دیرین بود — از چه بر آشنا جفا کردی
هیچ بیگانه این جفا نکند — که تو با یار آشنا کردی
هم خدایت جزای خیر دهاد — کاین زمان روی در خدا کردی

Bediu'z-zaman Furûzanfer'in Feridun Nafiz Uzluk'a cevaben yazdığı Farsça mektubun ve ekinde konusu Reynold Alleyne Nicholson'un ölümü hakkındaki Farsça kırk dört beyitlik şiirin Türkçe tercümesi:

17 Hordad 1332 = 24 Ramazan 1372 = 7 Haziran 1953

Zevk ve bilgi kaynağı büyük alim Sayın Bay Dr. Feridun Nafiz'in yüksek huzurlarına;

-Feyizleri daimi olsun-

Bir müddet önce kıymetli mektubunuz elime ulaştı. Kenan'daki mihnet çekene göz nuru, gönül süruru getiren Yusuf'un gömleğinin kokusuna bezendiğine Allah (CC) şahittir. Bendeniz için kıymetli yazınızı görmek, can (dostluğu) ve gönül bağlılığıdır. Zat-i âlinizden ulaşan haber, beni çok mutlu etti ve ruhuma fetihler bahşetti. Her şeyin yaratıcısı olan Allah, yüksek görüşme nimetini ruhlar aleminde yarattığı gibi kalıp ve gölgeler (maddi) aleminde de etkili kıldığı gizli sebepler ortaya koyuyor. Yardımının devamını Allah'tan dileriz. Merhum Nicholson'un ölümünün ardından nazmettiğim kıtayı yüksek emriniz gereğince bu mektupla birlikte takdim ediyorum. Bu manzumenin nüshası benim müsveddelerimin arasında olmadığından, mecburen arkadaşların elindeki nüshalardan yazdım. Cevabın gecikme sebebi, nüshanın temininde bir süre zamanın harcanması idi. Baha-i Veled'in *Maarif*'i henüz matbaadan çıkmadı. Tamamlanmasından sonra elbette bir nüsha yüksek huzurlarınıza takdim edilecektir. *Divân-ı Kebîr*'in basılmasıyla ilgili olarak Konya (Mevlânâ) Müzesindeki nüshanın gelmesini bekliyorum. Hazret-i Veled Çelebi'nin mübarek huzuruna da bendenizin selamlarını iletmenizi rica ediyorum. Bendenizin tashihiyle hazırlanan *Fîh-i mâ fîh* hakkındaki görüşlerinizi özet halinde bekliyorum.

Saygılarımla,

Dostunuz Furûzanfer.

Ey, alimlere kendisini önder yapan asil Nicholson!
Ey, İran için uygun ve münasip hizmet yapan, sanatı yayan!
Ey, ilim yolunda kendi hayatını feda eden bir fedayi gibi olan!
Sözün parlaklığını artırmak için gözünün ferini azalttın.
Yaklaşık elli yıl eziyet çektin ve bunu tamamen bizim için yaptın.
Bizi bize o kadar övdün ki, sen kendini övgüye layık kıldın.
Venüs gezegeni gibi kendi ipek atölyenden dünyanın kulağını müzik sesiyle doldurdun.
Lamba gibi ruhun ışık saçmış ve sabah gibi güneş doğurmuştur.
Senâ'î'nin sana verdiği parlayan şimşekle karanlık dünyayı aydınlıkla doldurdun.
Evliyanın adını yenileyince Şeyh Attar seni tebrik etti.
Tarikat yolcularının sırrını deftere yazdın. Kaleminle kağıdı miske çevirdin.
Tarikatın hallerinin sırrını güzel ibarelerle eda ettin.
Rindlerin özelliklerini Farsça söyledin, zahid insanları övdün.
Halktan gizli olan irfan sırrını ortaya koydun ve açıkladın.
Tasavvuftan uzak olan batılının ruhunu sen, bu sırla tanıştırdın.
O diyarda marifet güzelliğini uygulamakta başarılı oldun.
Din güneşinin ışığını elde ettin ve onunla batıyı ışığın doğuş yeri yaptın.
Mevlânâ'nın sözünün ışığıyla bu zifiri karanlık fezayı aydınlattın.
Halkla sohbetten yüz çevirdin, ilme hizmette gösterişsiz davrandın.
Ciddiyetle durup aziz ruhunu her türlü kötülükten uzak kıldın.
Aşkın temiz kadehini yudumladın, gönül ve ruhunu safa cevheri yaptın.
Heyecan verici şarabı içtin, şüphesiz heyecanlar uyandırdın.
Doğu güneşinin, yani aşkın önünde yok gibi olan zerre misali raksettin.
Gayp teranesini şükür semasında gül gibi gömleğini parçaladın.
Onun kitabının cazibesinden dolayı sıcakladın ve zevkler gösterdin.
Aşk çabasıyla ateş yaktın, onun (aşkın) dışında olan her şeyi yok ettin.
Hakikatin dışına çıkan her şeyin başını vücudundan kılıçla ayırdın.
O güzel beyanla Mesnevî'ye, sorunları halleden yepyeni bir açıklama yazdın.
O kitabın baskı, tashih ve şerhi için her ne yaptıysan, hepsini tastamam yaptın.
Lafız ve manada ortaya çıkan her düğümü düşünce parmağınla çözdün.
Senin bütün işin doğru ve düzgündü. Bunu niçin böyle yaptın diye sorulamaz.
Doğulular, ona (Mevlânâ'ya) borçlu idiler. Sen elbette o borcu ödedin.
Fani dünya sana eziyet etti diye daimi güvenilir mekanı yer edindin.
Bu rengarenk alçak saraydan onun görünüşünü benzersiz mutlu ettin.
Arşa layık kuşu, kafesinden çıkarıp uçurdun, kanat açtın ve kurtuldun.
Sevenlerini ve dostlarını onunla kendi güzelliğinden uzak tuttun.
Bilgili, kültürlü kimselerin cemiyetini, üzüntü yükünden dolayı iki büklüm yaptın.

Ey, ölümünden sonra sıkıntı ve kederden dolayı nice canları üzüntüye sokan!
Ey, ayrılığıyla nice gönülleri yakan, musibet denizinde boğan!
Ben, alenen yüzünü görmedim. Yüzünü perdeyle gizledin.
Gönlüm sana ulaşma arzusundaydı, ama onun ayrılığına müptela yaptın.
Benim gönlüm seni eskiden beri tanımaktaydı. Niçin tanıdığına eziyet ettin.
Hiçbir yabancı, senin dostuna yaptığın bu cefayı yapmaz.
Allah sana güzel karşılık versin! Allah'ın kapısına yöneldiğin bu anda.

Sonuç

Bu çalışma, konusu olan mektup ve ekindeki şiir; yirminci yüzyılın ortalarında Mevlânâ'nın ve çevresindekilerin eserlerinin neşirleri hakkında yapılan ve yapılacak çalışmalar ve seyri konusunda bilgi vermesi ve mektubun kaleme alındığı tarihte Mevlevî çevrelerinden hayatta olan Veled Çelebi (İzbudak) gibi bazı şahsiyetlerin adını içermesi bakımından Mevlânâ ve Mevlevîlik hakkında yapılacak yeni çalışmalara ve Feridun Nafiz Uzluk'un Mevlâna ve Mevlevîlik merkezli ulusal ve uluslararası yaptığı yazışmalarının ortaya konulması açısından bilim ve kültür dünyasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

ATEŞ, Ahmed (1940-1988), "Senâ'î", *İA*, İstanbul, 1940-1988, X, 476-486.

BİLGİN, Orhan (1988 -), "Bediü'z-zaman Fürûzanfer" *TDVİA*, İstanbul, 1988 -, V, 327-328

ELÇİN, Şükrü, (1974), "Prof. Dr. Feridun Nafiz Uzluk", *Türk Kültürü*, Ankara, 1974, Yıl: XIII, S.146, s.146-147.

FURÛZANFER, B., (1990), *Mevlâna Celaleddin*, Çeviren: F. Nafiz Uzluk, İstanbul, s. VIII.

GÜR, Alim (2002), "İ. M. Kemal İnal'in F. Nafiz Uzluk'a Yazdığı Bazı Mektuplar", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Konya, 2002, S. 7, s. 111-135.

HAKSEVER, Ahmet Cahit (2002), *Son Dönem Osmanlı Mevlevilerinden Ahmet Remzi Akyürek*, Ankara, s. 83-84.

İSTİ'LÂMÎ, Muhammed (1981), *Bugünkü İran Edebiyatı Hakkında Bir İnceleme*, Tercüme: Mehmet Kanar, Ankara, s. 172-173.

KARPUZ, Haşim – ŞAFAK, Yakup (2003), "Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Merkezi (SÜSAM) Uzluk Arşivi'nin Mevlevîlik ve Tıp Tarihi Açısından Önemi", *X. Milli Mevlânâ Kongresi Tebliğler II 2-3 Mayıs 2002 (Doğumunun Yüzüncü Yıldönümü Ansısına Prof. Dr. Feridun Nâfiz Uzluk Armağanı),* Konya, 2003, s.105-109.

KAZANCIGİL, Aykut (2003), "Prof. Dr. Feridun Nafiz Uzluk (1902-1974) Hayatı-Çalışmaları, *X. Millî Mevlâna Kongresi Tebliğler II 2-3 Mayıs 2002 (Doğumunun Yüzüncü Yıldönümü Anısına Prof. Dr. Feridun Nâfiz Uzluk Armağanı),* Konya, 2003, s. 65-89.

MU'ÎN, Muhammed (1371/1992), *Ferheng-i Farsî*, I-VI, Tehran, Cilt,VI, s. 2171-2172.

NICHOLSON, (tarihsiz), *Reynold Alleyne Nicholson*, From The Proceedings of The British Academy, Volume XXXI, London: Geoffrey Cumberlege Amen House, E.C. 4, (Price 25.net), tarihsiz.

NICHOLSON, Reynold Alleyne (1943), "A Persian forerunner of Dante" *Transactions of the Bombay Branch of the Royal Asiatic Society,* Bombay 1943, S. XIX, 1-5;

ÖNDER, Mehmet (1970), "Türk Dostu-Mevlâna Hayranı İranlı Bilgin Prof. Bediu'zzaman Fürûzanfer", *Türk Kültürü* (Aylık Dergi), Ankara, Kasım 1970, S. 97, s. 61-63.

SAYAR, Ahmed Güner (2003), "Hasan Âli Yücel'den Feridun Nafiz Uzluk'a Mektuplar", *X. Milli Mevlânâ Kongresi Tebliğler II 2-3 Mayıs 2002 (Doğumunun Yüzüncü Yıldönümü Ansısına Prof. Dr. Feridun Nâfiz Uzluk Armağanı),* Konya 2003, s. 97-103.

ŞAFAK, Yakup, (1999), "Şair Emrî'nin Bir Mektubu ve İki Manzumesi", *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Konya 1999, S.6, s. 321-329.

ŞAFAK, Yakup (2001a), "S.Ü. Selçuklu Araştırmaları Merkezi Uzluk Arşivinde Bulunan Veled Çelebi'ye Yazılmış Bazı Mektuplar[1], *S.Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Konya 2001, S: 9, s. 327-363.

ŞAFAK, Yakup (2001b), "Murat Sükûtî Karaca'nın Feridun Nafiz Uzluk'a Gönderdiği Mektuplar", *Dünden Bugüne Ordu İli*, Editör: Öcal Serdar Yıldırım, Konya 2001, s. 26-31.

ŞAFAK, Yakup (2002), "Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet Döneminde Hz. Mevlâna ve Eserleri Üzerine Çalışma Yapanlar", *Konya'dan Dünya'ya Mevlâna ve Mevlevîlik*, Editör: Nuri Şimşekler, Konya 2002, s.262-264;

ŞAFAK, Yakup (2003a), "Ahmed Emrî'nin F. Nafiz Uzluk'a Yazdığı Mektuplarda Ahmed Remzi Dede'yle İlgili Bilgiler", *Nüsha-Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, Ankara, Bahar 2003, Yıl: III, Sayı: 9, s. 23-33.

ŞAFAK, Yakup (2003b), "Son Mesnevî Şârihlerinden Ahmed Avni Konuk'un Mevlâna'nın Eserleri ve Fikirlerine Dair Bir Mektubu", *İlmî Araştırmalar-Dil ve Edebiyat İncelemeleri-*, İstanbul, Güz 2003, Sayı:16, s. 87-96.

ŞAFAK, Yakup (2003c), "Uzluk Ailesi'nin Mevlevilik Araştırmalarına Katkıları", *X. Millî Mevlâna Kongresi Tebliğler II 2-3 Mayıs 2002 (Doğumunun Yüzüncü Yıldönümü Anısına Prof. Dr. Feridun Nâfiz Uzluk Armağanı),* Konya 2003, s.143-150.

ŞAFAK, Yakup (2005), "Muhlis Koner ve Bir Mektubu", *Merhaba Gazetesi, Akademik Sayfalar*, Konya, 23 Kasım 2005 Çarşamba, s. 337-338.

ŞAFAK, Yakup - ÖZ, Yusuf, (2002), "Tahirü'l-Mevlevî'nin F. Nafiz Uzluk'a Gönderdiği Mektuplar", *Yedi İklim*, İstanbul, Ocak –Şubat 2002, , S.142-143, s. 19-32.

ŞİMŞEKLER, Nuri (2003), "Midhat Bahari ve Feridun Nâfiz Uzluk'a Gönderdiği Mektuplar" *X. Millî Mevlâna Kongresi Tebliğler II 2-3 Mayıs 2002 (Doğumunun Yüzüncü Yıldönümü Anısına Prof. Dr. Feridun Nâfiz Uzluk Armağanı),* Konya 2003, s. 127-137

TAŞDELEN, Sinan (2001), *Cumhuriyet Dönemi Mevlevilik Üzerine Araştırma Yapan İlim Adamları ve Feridun Nafiz Uzluk*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya 2001.

TERZİOĞLU, Arslan, (2003), "Ünlü Tıp Tarihçisi Prof. Dr. Feridun Nâfiz Uzluk ve Mevlâna Celâleddin Rûmi Araştırmalarına Katkıları", *X. Millî Mevlâna Kongresi Tebliğler II 2-3 Mayıs 2002 (Doğumunun Yüzüncü Yıldönümü Anısına Prof. Dr. Feridun Nâfiz Uzluk Armağanı),* Konya, 2003, s. 91-96.

UZLUK, F. Nafiz (1964), "Mesnevî'nin Batıdaki Tercümeleri", *Türk Yurdu-Mevlânâ Özel Sayısı*, Ankara- Temmuz 1964, s. 30- 33.

ÜREKLİ, Bayram – ATA, Feridun (2002),"Mehmet Zeki Oral'ın Feridun Nafiz Uzluk'a Gönderdiği Bazı Mektuplar", *Selçuk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi ATA Dergisi*, Konya 2002, S.10, s.121-153.

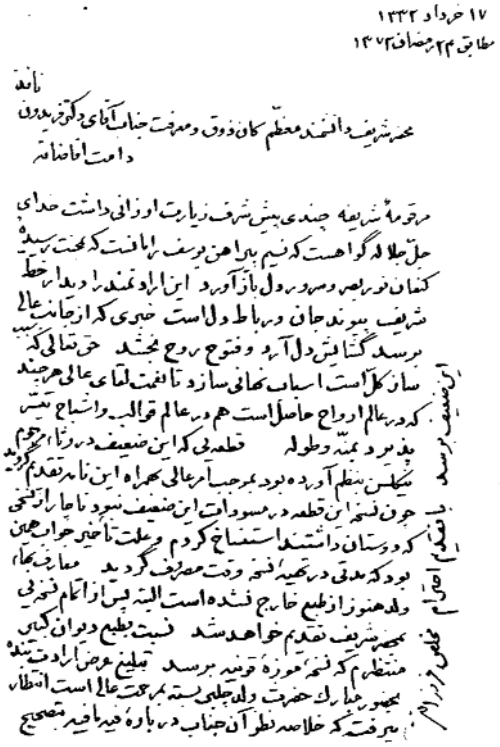
ÜREKLİ, Bayram – YÖRÜK, Doğan (2002), "Ahmed Tevhid ve Halil Edhem (Eldem)'in Feridun Nafiz Uzluk'a Gönderdikleri Bazı Mektuplar", *Selçuk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi ATA Dergisi*, Konya 2002, S. 10, s.155-181.

ÜREKLİ, Bayram – YÖRÜK, Doğan (2003), "Muallim Mehmet Cevdet İnançalp'ın Feridun Nafiz Uzluk'a Gönderdikleri Bazı Mektuplar", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, Konya 2003, S. 9, s. 357-396.

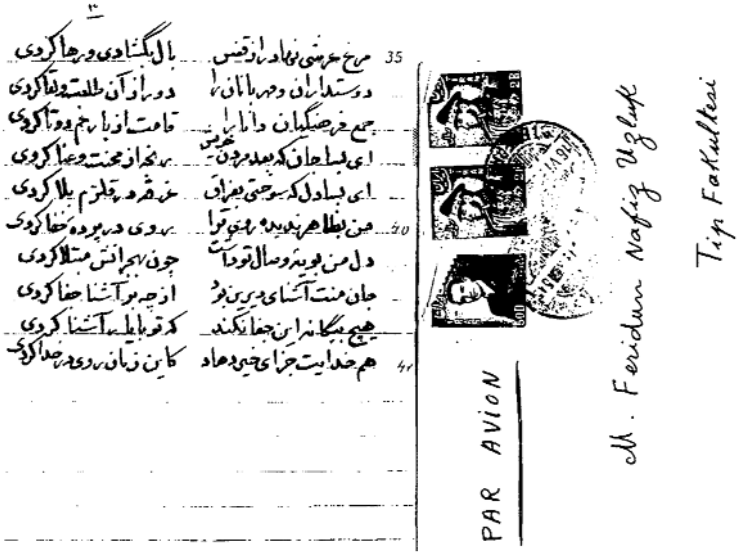
YÂSEMÎ, Reşid (1316/1937), *Edebiyât-i Mu'âsır*, Tehran, s. 27-28.

YÜCEL, Ayhan (1999), "Prof. Dr. Feridun Nafiz Uzluk ve Adına Kurulan Kütüphânesindeki Tıbbi Yazma Eserlerin Listesi" *II. Türk Tıp Tarihi Kongresi Ankara 1990*, Ankara 1999, s.173-176;

ZERRÎNKÛB, 'Abdulhuseyin (1369/1990), *Nakd-i Edebî* I-II, Tehran, II, 657-659;



Bediu'z-zaman Furûzanfer'in F. Nafiz Uzluk'a yazdığı Farsça Mektup.



Bediu'z-zaman Furûzanfer'in Nicholson'un ölümü üzerine yazdığı şiirin son sayfası ve Furûzanfer'in F. Nafiz Uzluk'a gönderdiği Farsça mektubun zarfı.

A PERSIAN LETTER THAT BEDIU'Z-ZAMAN FURUZANFER WROTE TO F. NAFIZ UZLUK AND HIS POEM ON NICHOLSON

Ali TEMİZEL*

Abstract

In this study, a Persian letter writtten by Bediu'z-zaman (Literally, beauty of the time) Furuzanfer, a twentieth century researcher on Rumi and The Mevlevi Order, and also in its appendix, a poem of 44 verses written by again Furuzanfer upon the death of Reynold Alleyne Nicholson were studied, the text was prepared and translated into Turkish. The letter in question was written by Bediu'z-zaman Furûzanfer in answer to our renowned Medical Historian Nafiz Uzluk, who made great contributions to our knowledge of Rumi and the Mevlevi Order, and Turkish history, literature and civilisation. Also in the study, information was given on the lives, studies and works of the addressee of the letter Feridun Nafiz Uzluk, the writer of the letter Bediu'z-zaman Furûzanfer and the subject matter of the letter and its appendix Reynold Alleyne Nicholson. In the introduction to the study, a list was presented containing the publishers and places of publication of letters written to Feridun Nafiz Uzluk, which are currently at Selcuk University Selcuklu Research Center and were previously published by other researchers. Two pages of photocopies of the original letter were appended to the end of the study.

Key Words: Feridun Nafiz Uzluk, Bediu'z-zaman Furûzanfer, Reynold Alleyne Nicholson, Rumi and The Mevlevi Order, the letter sent to Feridun Nafiz Uzluk

* Research Scholar, Ph.D., Selcuk University, Faculty of Science and Art, Department of Eastern Language and Literature, Department of Persian Language and Literature.

YENİ PROGRAM DOĞRULTUSUNDA HAZIRLANAN İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Nevin AKKAYA*
Fatma SUSAR KIRMIZI**

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2005-2006 eğitim öğretim yılında yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanıp, uygulanan Türkçe Ders Kitaplarını öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için 3 alt boyuttan oluşan 67 maddelik "Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (TÜKÖGÖ)" geliştirilmiştir. Ölçek güvenirlik analizleri için, 2005-2006 öğretim yılının güz döneminde, İzmir'in Buca ilçesinde 60 bayan, 57 erkek olmak üzere 117 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin olarak Cronbach Alpha katsayısı 0,97 olarak bulunurken, birinci alt ölçek olan Türkçe Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,96, ikinci alt ölçek olan Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,96, üçüncü alt ölçek olan Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı ise 0,84 olarak tespit edilmiştir. Her bir öğretmenin ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 67, en çok ise 335'tir. Ölçek daha sonra İzmir'in Buca ilçesinde 156 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin Türkçe Ders Kitaplarına ilişkin olarak sahip oldukları görüşler cinsiyet, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak hizmet içi eğitime gereksinim duyma, görev yapılan sınıf düzeyi, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin yeterli bilgiye sahip olma, kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin olarak hizmet içi eğitime gereksinim duymayan öğretmenlerin, 4. sınıf öğretmenlerinin, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak yeterli bilgiye sahip olduğunu belirten öğretmenlerin ve 16-25 yıl arası çalışan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve mezun olunan okul durumuna göre gruplara arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları daha önceki çalışmalarla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Program, öğretmen, Türkçe öğretimi, sınıf öğretmenliği, ders kitabı

* Yrd. Doç Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
** Arş Gör. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Giriş

Çağdaş toplum, hayatın giderek karmaşık hale geldiği günümüzde kendi başlarına sorunları çözebilen; gelişen, değişen dünyaya ayak uydurabilen, farkında olma oranı yüksek bireyler ister.Eğitim ve öğretimin amacı , bireyleri gelişen dünyaya ve hayata uyum sağlayabilecek hâle getirmektir.Eğitim ve öğretim işleri , programlı yapılması gereken son derece önemli işlerdendir. Programlar, sosyal, psikolojik, felsefi, konu alanına ve ekonomik temellere dayandırılarak hazırlanmalıdır.

Bilginin hızla yenilendiği çağımızda bireyin ve toplumun bilgiye ulaşması,bilgiyi kullanması ve yeniden üretmesi, öncelikle bireylerde dil becerilerinin gelişmiş olmasıyla mümkündür. Hayatının her döneminde, her alanındaki kazanımların temeli dil becerileriyle atılır. Bunun farkında olan toplumlar özellikle ana dili öğretimine önem verirler (Göğüş, 1983). Programlar, toplumdan ve toplumun özelliklerinden ayrı düşünülemez. Çünkü yetişecek bireyler toplumun birer üyesi olacaklar ve o topluma hizmet edeceklerdir.

Ülkemizde Türkçe Öğretimi'nin eğitim kurumlarında yer alması Tanzimat dönemiyle başlar. 1874'de Selim Sabit Efendi tarafından çıkarılan ve İlkokullarda okutulan derslerin öğretme yöntemlerini açıklayan "Reh-nüma-yı Muallimin"(Öğretmenlerin kılavuzu) adlı kitapta Türkçe okuma ve yazma öğretimine önemli yer ayrılmıştır (Göğüş'ten aktaran Demirel, 2002, 8).

Cumhuriyet dönemi ve sonrasında, 1981'e kadar zaman zaman Türkçe programlarına yönelik düzenlemeler yapılmıştır." 1981 programı Türkiye'de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı niteliğindedir. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır.

Çağımızdaki bilgi üretimi ve kapsamlı bilimsel gelişmelerin hızı , birçok ülkenin kültürel yaşamını etkilemekte; bu durum,bilimsel bilginin paylaşılmasında bir araç olan dilde de kendini göstermektedir. Eğlence endüstrisi ve yeni düşüncelerin sunduğu olanaklar, duygu ve düşüncelerin sözle paylaşımını ve iletişim sürecinin niteliğini değiştirmekte ; insanlar arasındaki ortak yaşam değerleri, biçim ve içerik değişikliğine uğramakta; toplumsal ilişkilerde, görsel kültüre bağımlılık gösteren yeni sosyal değerler oluşmaktadır (Sever, 159, 2003).

Her konu alanı ile ilgili bilgiler sürekli olarak artmaktadır. Hem konu alanlarıyla ilgili bilimsel gelişmeler hem de öğrenme psikolojisi ile ilgili bilimsel gelişmeler süreklilik arz etmektedir.Bütün bu bilimsel gelişmelere ek olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin bulunduğu sosyoekonomik ve teknolojik yapının da yıldan yıla değişimi söz konusudur. Hazırlanan programın hiç değiştirilmeden yıllarca uygulanması mantığa aykırı olur (Tan vd., 2003, 10).

Yeni bin yılın eşiğinde özellikle eğitim alanındaki gelişmeler, ana dili öğretim programlarında değişiklik yapılmasını gerektirmiştir.Bu ihtiyaçla Mart- 2003'te Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu- Dünya Bankası işbirliğiyle yapılan toplantılar sonucunda değişikliğe gidilmesi uygun bulunmuştur.

Yeni hazırlanan bu programda hedef;

"- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,

- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,

- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,

- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,

- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğe yön veren" (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005, 14) bireyler yetiştirmektir.

Türkçe 1-5 Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005, 16; http://iogm.meb.gov.tr). Yeni programın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalardan oluşmaktadır. Daha önceki programlarda ayrı bir öğrenme olarak yer almayan görsel okuma ve görsel sunu gibi yeni öğrenme alanları programda dikkat çekmektedir.

Büyüme ve gelişme çağında olan çocukların yaşları, ilgileri, cinsiyeti, eğitim düzeyleri dikkate alınmadan, onlara sunulacak kitaplar istenmeyen sonuçlara yol açabilir (Kıbrıs, 2002, 31). Özellikle ders kitapları, çocuk için bir zorunluluk olmamalı, onun istekle ulaşacağı, bilme merakını gidereceği, uygulama istencini yaratan bir kaynak olmalıdır (Doyran, 2003, 37). Çocuğun dilsel beğenilerini anadilinin anlatım olanaklarıyla eğitme anlayışından uzak çocuksu yayınlar ile çocuğu bir yetişkinin kendince oluşturduğu doğrulara bağımlı kılmak isteyen güdümlü yayınlar; çocuklarda kitap ve edebiyat adına yanlış kanıların oluşmasına, zamanla, çocuğun okuma isteğinin körelmesine, sonuçta, çocukla kitap arasında engeller oluşmasına yol açabilir. Bu nedenle, özellikle, çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan, yapay ve çocuksu bir biçimin kullanıldığı kitaplar, anadili sevgisinin ve bilincinin gelişimini engelleyici bir etken olarak görülmelidir (Sever, 2002, 8-9). Düzeye uygun olmayan metin ya da kitapların çocuğun Türkçe dersine olan tutumunu olumsuz bir şekilde etkileyeceği göz ardı edilmemelidir.

Coşkun (2005) yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik olarak, pilot okulların 4. ve 5. sınıflarında yaptığı çalışmayla Türkçe Ders Kitaplarının kullanımı konusunda da bazı sonuçlar ortaya koymuştur. Programın pilot çalışması sürecinde yapılan araştırmaya göre hazırlanacak olan kitapların içerik ve görsel unsurlar açısından niteliğinin önemli olduğu belirtilmiştir. Kitapların kullanımının olduğu kadar diğer araç gereçlerin kullanımı konusunda öğretmenlerin yetersizliklerinin giderilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Özkara (2006) yaptığı çalışmayla Öğrenci Çalışma Kitaplarında yer alan etkinlikleri, Türkçe Programında geçen yazma kazanımlarını karşılayıp karşılamadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre çalışma kitaplarında bulunan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin geliştirilmesinde programın dikkate alınmadığı belirlenmiştir. Bazı kazanımlara yönelik fazla sayıda etkinlik bulunurken, bazı kazanımlara yönelik de hiçbir etkinlik bulunmadığı belirlenmiştir.

Bedir ve Demir (2006) Türkçe Ders Kitaplarını içerik, dil ve anlatım, değerlendirme ölçütleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucuna göre hazırlanan

Türkçe Ders Kitaplarına yönelik olarak öğretmenlerin olumlu görüşler taşıdıkları belirlenmiştir. Özellikle dil ve anlatıma yönelik olarak öğretmenler olumlu düşünceler belirtirken, değerlendirme açısından daha az yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yapılan taramalarda yeni programa yönelik hazırlanan her üç kitabı da değerlendiren bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın, her üç kitabı öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Millî Eğitim Bakanlığı, başlattığı çalışmayla 2004 yılında, İlköğretim birinci kademe programlarında, Türkçe Öğretimi dersini de içine alan kapsamlı bir değişiklik yapmıştır. Yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlilik ve tematik ilkelerine dayana yeni program Çoklu Zeka Kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarının uygulanması öngörülmektedir (Gömleksiz, 2005). Öncelikle 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, dokuz ilde bulunan 120 pilot okulda (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır) uygulanmıştır. Pilot okullarda yapılan bu çalışma sonucunda yeniden düzenlenen programlar, 2005-2006 yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuştur. Buna bağlı olarak MEB tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programına uygun bir şekilde "Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı" oluşturulmuş ve bunlar okullarda uygulamaya konulmuştur. Öğretmenlerin Türkçe Dersinde kullandıkları kitapları tanıma ve benimseme düzeyleri aslında uygulamadaki etkililiğin de bir göstergesidir. Bundan dolayı Türkçe Ders kitaplarını kullanan öğretmenlerin, onları en işlevsel şekilde kullanmaları sağlanmalıdır. Diğer taraftan öğretmenlerin, kitaplara derslerinde gerektiği gibi yer vermesi programın başarısını da arttıracaktır. Bu nedenle, yeni programları uygulayan öğretmenlerin konuya ilişkin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi, yeni programın uygulamada ne kadar başarılı olduğunun değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Yapılan bu araştırmanın amacı da Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz düşüncelerinin tespit edilmesinin, bu kitapların yeniden gözden geçirilmesinde yararlı olacağı düşülmektedir.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemi şu şekilde belirlenmiştir.

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına, Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri onların;

a) cinsiyetine,

b) yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak hizmet içi eğitime gereksinim duymalarına,

c) görev yaptıkları sınıf düzeylerine,

d) yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalarına,

e) kıdemlerine,

f) mezun oldukları okula,

göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma, ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin görüşlerini tespit eden bir araştırmadır. Çalışmada, mevcut durumu tespit etmeye ve çok sayıda kişiye ulaşmaya en uygun yöntem olan betimsel yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, yeni programın uygulamaya konulduğu 2005-2006 eğitim öğretim yılında İzmir'in Buca ilçesinde görev yapan 4. ve 5. sınıfların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı seçkisiz örneklemeyle belirlenmiş 31 okulda 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 156 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin mesleki ve kişisel özellikleri Tablo 1'de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekanslar

Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri	Gruplar	Frekans	%
Cinsiyet	Bayan	71	45,5
	Erkek	85	54,5
	Toplam	156	100,0
Sınıf Düzeyleri	5. Sınıf	86	55,1
	4. Sınıf	70	44,9
	Toplam	156	100,0
Yeni Programa İlişkin Yeterli Bilgiye Sahip Olma	Yeterli Bilgiye Sahip Değilim	90	57,7
	Yeterli Bilgiye Sahibim	66	42,3
	Toplam	156	100,0
Yeni Programa İlişkin Hizmet İçi Eğitime Gereksinim Duyma	Gereksinim Duymuyorum	43	27,6
	Gereksinim Duyuyorum	113	72,4
	Toplam	156	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45'inin bayan, % 54.5'inin erkek olduğu görülmektedir. Örneklemde yer alan öğretmenlerin % 55,1'i 5.sınıf, % 44'ü ise 4. sınıfta görev yapmaktadır. Yeni programa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı % 57,7 iken, yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 42,3'tür. Yeni programa ilişkin hizmet içi eğitime gereksinim duyan öğretmenlerin oranı % 72,4 iken, gereksinim duymayan öğretmenlerin oranı ise % 27,6'dır.

Veri Toplama Aracı

2005-2006 eğitim öğretim yılında, MEB kararıyla ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda uygulanan Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasına yönelik olarak hazırlanan "Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin (TÜKÖGÖ)" geliştirilmesi birkaç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada konuya ilişkin literatür incelenmiştir. Daha sonra,açık uçlu sorular oluşturulmuş ve bu sorular, öğretmenlere

yöneltilmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak konuya ilişkin cümleler oluşturulmuştur. Cümlelerin anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla dil bilimcilere görüş sorulmuştur. İncelemeler sonundaki düzeltmelerden sonra cümleler taslak ölçeği oluşturacak şekilde bir araya getirilmiş ve ölçeğin uygulanabilirliği, ifadeleri, dil kurallarına uygunluğu açısından dokuz ayrı uzmandan görüş alınmıştır. Önerilen görüş ve düşüncelerden sonra bazı maddeler çıkarılırken, bazıları yeniden düzenlenmiş ve ölçeğe yeni maddeler eklenmiştir. Bütün bu düzenlemelerden sonra 78 maddelik ölçek, ön deneme için hazır hale getirilmiştir. Likert tipinde beşli derecelendirme yapılan ölçeğin seçenekleri "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" şeklinde düzenlenmiştir.

Ölçeğin deneme çalışması, İzmir'in Buca ilçesinde 4., 5. ve birleştirilmiş sınıflarda 2005-2006 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçekler 60 bayan, 57 erkek olmak üzere 117 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. TÜKÖGÖ'nün yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla, deneme çalışmasından elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Bilindiği gibi faktör analizi, değişkenlerden anlamlı yapılara ulaşmak, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Böylece maddelerin taşıdığı faktör yükleri yönünde, ilişkileri ortaya çıkaran faktörler grubu oluşturulur. Deneme çalışmasından elde edilen verilere faktör analizi uygulamadan önce, faktör analizi uygulanmasının mümkün olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) değeri referans olarak alınmıştır. TÜKÖGÖ'nün ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri 0,81 bulunmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO katsayısının 0,60'dan yüksek olması beklenir. Bu çalışmada elde edilen değere göre örneklemin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (Pallant, 2001). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett küresellik testi (Bartlett test of sphericity) değeri ile incelenmiştir. Çalışmanın verilerine uygulanan Bartlett küresellik testi sonucuna göre Approx. Chi-Square=10897,86 olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testinin sonucu 0,05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır (p=0,000). Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003). Buna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Sonuçta birden fazla faktörde yer alan ve 0,40'ın olan maddeler ölçme aracından çıkarılmış ve aynı işlemler tekrarlanarak gerçekleştirilmiştir. TÜKÖGÖ'ye uygulanan faktör analizinde üç faktör belirlenmiştir. Son hali ile ölçekte 39 madde birinci, 21 madde ikinci, 7 madde üçüncü faktörde olmak üzere, toplam 67 madde yer almaktadır. Üç faktör altında toplanan maddelerin toplam varyansı (total variance exlained) % 51,29'dur. Maddelere ilişkin faktör öz değerleri de 0,43 ila 0,93 arasında değişim göstermektedir. Birinci faktör *Türkçe Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, ikinci faktör *Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, üçüncü faktör *Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri* olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin, alt ölçeklerinin belirlenmesi sonrasında, bütün olarak güvenirlik çözümlemesi Cranbach Alpha güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Split-half güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,97 olduğu belirlenmiştir. Splitt-haff modeline göre yapılan güvenirlik analizinde ölçek 34 ve 33 madde olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Birinci grubun Alpha değeri 0,96, ikinci grubun Alpha değeri ise 0,97 olarak bulunmuştur. İki grup arasındaki korelasyon katsayısı 0,74 olarak bulunmuştur. Yani iki grup arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Equal-lenth

Spearman-Brown=0,8521, Guttman Splitt-half=0,8516, Unequal-lenth Spearman-Brown=0,8521). Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizinin yanı sıra, faktör analizi sonucunda elde edilen alt ölçeklerin her birinin de güvenirlikleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Birinci alt ölçek olan Türkçe Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,96, Guttman Split-half değeri 0,93, Equal-lenth Spearman-Brown değeri 0,94, Unequal-lenth Spearman-Brown değeri ise 0,94'tür. İkinci alt ölçek olan Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,96, Guttman Split-half değeri 0,94, Equal-lenth Spearman-Brown değeri 0,92, Unequal-lenth Spearman-Brown değeri ise 0,91'dir. Üçüncü alt ölçek olan Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin ise Cronbach Alpha katsayısı 0,84, Guttman Split-half değeri 0,82, Equal-lenth Spearman-Brown değeri 0,82, Unequal-lenth Spearman-Brown değeri de 0,83'tür. Aşağıda asıl uygulama sonrasında Alt ölçeklerde yer alan maddelere ilişkin örnekler, bunlara yönelik olarak da aritmetik ortalama ve standart sapmalar yer almaktadır.

Her bir öğretmenin ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 67, en çok ise 335'tir. Toplam puanın yüksek olmasının, öğretmenlerin Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin görüşlerinin olumlu olduğunun, düşük olması da görüşlerinin olumsuz olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir.

Tablo 2. Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Örnek Maddeler

Alt Ölçekler	Madde No	Aritmetik Ortalaması Yüksek ve Düşük Maddelerden Örnekler	$\bar{X}$	S	Düzey
Türkçe Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri	6	Çocuğu içten sarsacak, hüzünlü metinlere yer verilmemiştir.	3,92	2,77	Katılıyorum
	39	Kitabın harflerinin puntosu çocukların seviyesine uygundur.	3,91	1,05	Katılıyorum
	1	Metinler yaşama sevinci kazandırmaya yardımcı olmaktadır.	3,84	1,03	Katılıyorum
	2	Metinler iyimserlik duygusu kazandırmaya yardımcı olmaktadır.	3,83	1,00	Katılıyorum
	4	Metinler hayvan ve doğa sevgisi kazandırmaya yardımcı olmaktadır.	3,82	1,22	Katılıyorum
	25	Metinlerde dilbilgisi ve yazım yanlışları bulunmaktadır.	3,00	1,21	Kısmen Katılıyorum
	21	Metinlerin konusu temalarla ilişkili değildir.	2,98	1,14	Kısmen Katılıyorum
	30	Kitaptaki metinlerin sayısı yetersizdir.	2,97	1,12	Kısmen Katılıyorum
	38	Metinlere yönelik resimlendirmeler sayıca yetersizdir.	2,87	1,02	Kısmen Katılıyorum
	36	Türkçe kitabındaki resimler çocukların yaş özelliklerine uygun değildir	2,66	0,95	Kısmen Katılıyorum

Tablo 2 (Devam). Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Örnek Maddeler

Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri	60	Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler aktif öğrenmeye uygundur.	3,32	1,15	Kısmen Katılıyorum
	58	Dilbilgisi çalışmaları için düzenlenen etkinlikler yeterli olmadığı için kaynak kitap da kullanırım.	3,27	1,22	Kısmen Katılıyorum
	59	Etkinlikler, çocukları grup çalışmalarına teşvik etmektedir.	3,25	1,14	Kısmen Katılıyorum
	46	Yazma çalışmaları ile ilgili etkinlikler yetersizdir.	3,12	1,10	Kısmen Katılıyorum
	47	Metinler çocuğun sözcük dağarcığını geliştirici niteliktedir.	3,12	1,12	Kısmen Katılıyorum
	40	Etkinlikler metni anlamaya yönelik değildir.	2,78	0,94	Kısmen Katılıyorum
	41	Metne hazırlıkla ilgili bölümler yetersizdir.	2,78	1,15	Kısmen Katılıyorum
	42	Etkinlikler çocuklar için sıkıcıdır.	2,75	,99	Kısmen Katılıyorum
	49	Etkinlik için düzenlenen resimler çocukların yaş özelliklerine uygun değildir.	2,74	1,11	Kısmen Katılıyorum
	45	Dilbilgisi çalışmaları ve metnin içeriği birbirine uygun değildir.	2,63	1,05	Kısmen Katılıyorum
Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri	61	Öğretmen kılavuzunda yer alan "araç-gereç kullanımı" konusundaki açıklamalar yeterlidir.	3,60	1,09	Katılıyorum
	63	Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalar yeterlidir.	3,59	1,01	Katılıyorum
	62	Öğretmen kılavuzunda yer alan "yöntem ve tekniklerin kullanımı" konusundaki açıklamalar yeterlidir.	3,51	1,00	Katılıyorum
	67	Kılavuz kitapta yer alan formların değerlendirmesinin nasıl yapılacağına ilişkin yeterli bilgi verilmemiştir.	3,36	1,24	Kısmen Katılıyorum
	66	Öğrenci Çalışma Kitabındaki bazı etkinliklerin açıklaması öğretmen kılavuz kitabında yer almamaktadır.	3,24	1,19	Kısmen Katılıyorum
	65	Öğretmen kılavuz kitabı ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgi vermemektedir.	3,07	1,11	Kısmen Katılıyorum
	64	Öğretmen kılavuz kitabının dili anlaşılır değildir.	2,58	1,21	Kısmen Katılıyorum

Verilerin Toplanması

Araştırma için geliştirilen TÜKÖGÖ, İzmir'in Buca İlçesinde 31 okulda, 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Önceden yapılan görüşmelerde okul müdürlerine araştırmaya ilişkin bilgi verilmiş ve kendilerinden çalışmaya katkıda bulunmaları istenmiştir. Daha sonra ölçekler, araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Toplam 167 ölçek uygulanmasına karşın 11 ölçek boş bırakıldığından ya da uygun bir şekilde doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 86'sı 4. sınıflarda, 70'i 5. sınıflarda olmak üzere toplam 156 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen verilerin çözümlenmesi, bilgisayar spss 11 ve excel paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinin belirlenmesi için frekans ve yüzde çözümlemeleri yapılmıştır. Öğretmenlerin Türkçe Öğretimi Programında kullanılan kitaplara ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine, yeni programa yönelik olarak hizmet içi eğitime gereksinim duymalarına, görev yaptıkları sınıf düzeylerine, yeni programa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalarına göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine ve mezun oldukları okula göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan varyans analizinde, F değerinde anlamlı farklılık elde edilmesi durumunda ise Scheffé testi uygulanarak farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğu belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt problemine yanıt vermek amacıyla uygulamaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla elde edilen verilere t-testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin "Cinsiyete" Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Türkçe Ders	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kitabına İlişkin	Bayan	85	134,20	33,02	154	0,386	0,700
Görüşler	Erkek	71	132.28	28,16			
Öğrenci Çalışma	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kitabına İlişkin	Bayan	85	60,03	18,60	154	-0,043	0,966
Görüşler	Erkek	71	60,15	15,89			
Öğretmen Kılavuz	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kitabına İlişkin	Bayan	85	23,09	6,77	154	0,233	0,816
Görüşler	Erkek	71	22,85	5,59			

p>0,05 fark anlamsız

Tablo 3'e göre bayan ve erkek öğretmenler arasında Türkçe Ders Kitabına [$t_{(154)}$=0,386; p>0,05], Öğrenci Çalışma Kitabına [$t_{(154)}$= -0,043; p>0,05] ve Öğretmen Kılavuz Kitabına [$t_{(154)}$=0,233; p>0,05] ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin Türkçe dersinde kullanılan kitaplara yönelik görüşleri birbirine benzerdir. Cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin Türkçe Dersinde, kitaplara yönelik bakışlarını etkilememektedir.

Öğretmenlere "yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak hizmet içi eğitime gereksinim duyup duymadıkları" sorulmuştur. Bu soruya yanıt verenlerin Türkçe Dersi kitaplarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları aşağıda Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin "Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Olarak Hizmet İçi Eğitime Gereksinim Duyma Durumlarına" Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Türkçe Ders	Hizmet İçi Eğitim Gereksinimi	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kitabına İlişkin	Gereksinim Duyuyorum	113	124,38	25,04	154	-5,92	0,000*
Görüşler	Gereksinim Duymuyorum	43	156,83	32,44			
Öğrenci Çalışma	Hizmet İçi Eğitim Gereksinimi	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kitabına İlişkin	Gereksinim Duyuyorum	113	55,07	13,21	154	-6,60	0,000*
Görüşler	Gereksinim Duymuyorum	43	73,27	20,05			
Öğretmen Kılavuz	Hizmet İçi Eğitim Gereksinimi	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kitabına İlişkin	Gereksinim Duyuyorum	113	21,39	5,06	154	-5,63	0,000*
Görüşler	Gereksinim Duymuyorum	43	27,16	7,14			

*P<0,05 fark anlamlı

Tablo 4'e göre yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak hizmet içi eğitime gereksinim duyan ve duymayan öğretmenlerin, Türkçe Ders Kitabına [$t_{(154)}$= -5,92; p<0,05], Öğrenci Çalışma Kitabına [$t_{(154)}$= -6,60; p<0,05] ve Öğretmen Kılavuz Kitabına [$t_{(154)}$= -5,63; p<0,05] ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, her üç kitap için de yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak hizmet içi eğitime gereksinim duymayan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde ise hizmet içi eğitime gereksinim duymayan öğretmenlerin kitaplara yönelik olarak daha olumsuz görüşler taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda programı yeterince tanıma fırsatı bulamayan öğretmenlerin kitaplara da daha olumsuz bir yaklaşım sergilemekte olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi ile Türkçe Dersinde kullandıkları kitaplara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış ve yapılan t-testi sonucu aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin "Sınıf Düzeyine" Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Türkçe Ders	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kitabına İlişkin	4. Sınıf	86	139,45	35,19	154	2,81	0,006*
Görüşler	5. Sınıf	70	125,80	22,46			
Öğrenci Çalışma	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kitabına İlişkin	4. Sınıf	86	63,08	20,87	154	2,42	0,017*
Görüşler	5. Sınıf	70	56,41	10,78			
Öğretmen Kılavuz	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kitabına İlişkin	4. Sınıf	86	24,31	7,19	154	3,01	0,003*
Görüşler	5. Sınıf	70	21,35	4,37			

*P<0,05 fark anlamlı

Tablo 5 incelendiğinde 5. sınıf öğretmenleri ile 4. sınıf öğretmenleri arasında Türkçe Ders Kitabına [$t_{(154)}$= 2,81; p<0,05], Öğrenci Çalışma Kitabına [$t_{(154)}$= 2,42; p<0,05] ve Öğretmen Kılavuz Kitabına [$t_{(154)}$= 3,01; p<0,05] ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmektedir. Her üç kitap için de 4. sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu yani kitaplara ilişkin görüşlerinin 5. sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. 5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerindeki olumsuzluğun altında yatan neden ise bu sınıf düzeyinde konuların daha ağır olması ile bağlanabilir. Özellikle dilbilgisi konularının işlenişi yeni programın uygulanmasına kadar geleneksek bir anlayış içerisinde yürütülmekteydi. Ancak 5. sınıf Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitapları incelendiğinde, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren, bu konuların öğretiminin öğrencilere, öğretmen merkezli anlayıştan uzak bir şekilde, sezdirilerek gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumun öğretmenlere bir takım sıkıntılar yaşattığı düşünülebilir.

Diğer taraftan 5. sınıfta, dilbilgisinde olduğu kadar Türkçe Öğretiminin unsurları olan okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu kazanımlarına yönelik uygulamalarda da yoğunluğun olması ve buna koşut olarak daha fazla çağdaş yöntem ve teknik kullanımı gerektirmesi, hem programın hem de kitapların anlaşılmasında öğretmenleri bazı zorluklarla karşılaştırmış olabilir. Bu nedenle 5. sınıf öğretmenleri 4. sınıf öğretmenlerine oranla kitaplara ilişkin olarak olumsuz görüşler ortaya koyabilmektedir.

Öğretmenlere Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına ne yönelik olarak yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları sorulmuş, yeterli bilgiye sahip olduğunu belirten ve sahip olmadığını belirten öğretmenlerin, Türkçe Dersi Kitaplarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin "Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Yeterli Bilgiye Sahip Olma Durumuna" Göre Karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Türkçe Ders	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kitabına İlişkin	Hayır	90	127,25	28,07	154	-2,94	0,004*
Görüşler	Evet	66	141,60	32,65			
Öğrenci Çalışma	Yeterli Bilgiye Sahip Olma	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kitabına İlişkin	Hayır	90	59,2444	14,33	154	-0,70	0,480
Görüşler	Evet	66	61,2424	20,87			
Öğretmen Kılavuz	Yeterli Bilgiye Sahip Olma	n	$\bar{X}$		sd	t	p
Kitabına İlişkin	Hayır	90	22,4556	5,74	154	-1,24	0,216
Görüşler	Evet	66	23,7121	6,86			

*p>0,05 fark anlamlı

Tablo 6'da yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik yeterli bilgiye sahip olduğunu ve olmadığını belirten öğretmenlerin, Türkçe Ders Kitabına [$t_{(154)}$= -2,94; p<0,05], Öğrenci Çalışma Kitabına [$t_{(154)}$= -0,70; p<0,05] ve Öğretmen Kılavuz Kitabına [$t_{(154)}$= -1,24; p<0,05] ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak yeterli bilgiye sahip olduğunu belirten öğretmenlerin, her üç kitaba ilişkin görüşlerinin de yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade eden öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak gerekli bilgiyi edinen öğretmenlerin, Türkçe Dersi kitaplarını daha iyi anladıkları ve buna bağlı olarak da olumlu düşünceler sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleriyle Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizinden (ANOVA) elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 7'de ve Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Testler	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss
Türkçe Ders Kitabına İlişkin Görüşler	0-10 yıl arası çalışanlar	80	129,56	29,23
	11-15 yıl arası çalışanlar	33	123,33	27,12
	16-25 yıl arası çalışanlar	43	148,00	31,80
	Toplam	156	133,32	30,82
Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Görüşler	0-10 yıl arası çalışanlar	80	57,22	16,83
	11-15 yıl arası çalışanlar	33	57,75	11,93
	16-25 yıl arası çalışanlar	43	67,20	20,00
	Toplam	156	60,08	17,37
Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Görüşler	0-10 yıl arası çalışanlar	80	21,85	5,69
	11-15 yıl arası çalışanlar	33	22,21	4,88
	16-25 yıl arası çalışanlar	43	25,69	7,37
	Toplam	156	22,98	6,25

Tablo 7 incelendiğinde her üç kitaba yönelik olarak en yüksek ortalamalar 16-25 yıl çalışan öğretmenlere, daha düşük ortalamalar 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler, en düşük ortalamalar ise 0-10 yıl arası çalışan öğretmenlere aittir.

Tablo 8. Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin "Kıdeme" Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Sonuçları)

Türkçe Ders	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffé
Kitabına İlişkin Görüşler	Gruplar Arası	13687,30	2	6843,65	7,83	0,001*	3-1,2
	Gruplar İçi	133583,02	153	873,09			
	Toplam	147270,32	155				
Öğrenci Çalışma	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffé
Kitabına İlişkin Görüşler	Gruplar Arası	3015,61	2	1507,80	5,27	0,006*	3-1,2
	Gruplar İçi	43757,12	153	285,99			
	Toplam	46772,74	155				
Öğretmen Kılavuz	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffé
Kitabına İlişkin Görüşler	Gruplar Arası	439,18	2	219,59	5,98	0,003*	3-1,2
	Gruplar İçi	5616,78	153	36,71			
	Toplam	6055,97	155				

*P<0,05 fark anlamlı

Tablo 8'de öğretmenlerin kıdem durumlarıyla Türkçe Ders Kitabına [$F_{(2-153)}$=7,83; p<0,05], Öğrenci Çalışma Kitabına [$F_{(2-153)}$=5,27; p<0,05] ve Öğretmen Kılavuz Kitabına [$F_{(2-153)}$=5,98; p<0,05] ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kıdeme göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffé testinin sonuçlarına göre 16-25 yıl çalışanlarla 0-10 yıl çalışanlar ve 11-15 yıl çalışan gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Her üç kitaba yönelik olarak da 16-25 yıl çalışan öğretmenlerin görüşleri daha olumludur. Bu durum, uzun yıllar çalışan öğretmenlerin daha tecrübeli olması ve kitaplardaki öğrenme işlerini daha iyi ve daha çabuk anlayıp uygulamaları ile bağlanabilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul ve Türkçe Ders kitaplarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da ve Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 9. Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okula Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Testler	Gruplar	n	$\bar{X}$	Ss
Türkçe Ders Kitabına İlişkin Görüşler	Eğitim Enstitüsü	20	123,65	19,71
	Eğitim Yüksek Okulu	10	138,10	30,38
	Eğitim Fakültesi	74	135,21	33,44
	Fen Edebiyat Fakültesi	22	135,81	31,20
	Diğer	30	131,70	30,45
	Toplam	156	133,32	30,82
Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Görüşler	Eğitim Enstitüsü	20	54,85	10,06
	Eğitim Yüksek Okulu	10	66,50	20,49
	Eğitim Fakültesi	74	59,31	19,29
	Fen Edebiyat Fakültesi	22	63,63	16,92
	Diğer	30	60,76	15,05
	Toplam	156	60,08	17,37
Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Görüşler	Eğitim Enstitüsü	20	20,65	5,30
	Eğitim Yüksek Okulu	10	25,40	6,89
	Eğitim Fakültesi	74	22,91	6,72
	Fen Edebiyat Fakültesi	22	24,81	5,64
	Diğer	30	22,56	5,50
	Toplam	156	22,98	6,25

Tablo 9'da mezun olunan okul değişkenine göre Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları verilmektedir. Bu ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin "Mezun Olunan Okula" Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi Sonuçları)

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffé
Türkçe Ders Kitabına İlişkin Görüşler	Gruplar Arası	2580,76	4	645,19	0,673	0,611	
	Gruplar İçi	144689,56	151	958,20			
	Toplam	147270,32	155				
Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Görüşler	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffé
	Gruplar Arası	1295,38	4	323,84	1,07	0,371	
	Gruplar İçi	45477,35	151	301,17			
	Toplam	46772,74	155				
Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Görüşler	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffé
	Gruplar Arası	246,87	4	61,71	1,60	0,176	
	Gruplar İçi	5809,10	151	38,47			
	Toplam	6055,97	155				

P>0,05 fark anlamsız

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları okulla Türkçe Ders Kitabına [$F_{(4-151)}$=0,673; p>0,05], Öğrenci Çalışma Kitabına [$F_{(4-151)}$=1,07; p>0,05] ve

Öğretmen Kılavuz Kitabına [$F_{(4-151)}$=1,60; p>0,05] ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmektedir. Öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik olarak sahip oldukları görüşlerle mezun oldukları okul arasında bir ilişkinin bulunmadığı ifade edilebilir. Hangi okuldan mezun olursa olsun öğretmenler, Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına yönelik benzer düşünceler taşımaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bunlara yönelik olarak öneriler geliştirilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bayan ve erkek öğretmenler arasında Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına yönelik görüşlerde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik olarak bayan ve erkek öğretmenler benzer görüşlere sahiptir. Bu durum, her iki grubun da kitaplara ilişkin olarak aynı sorunları yaşadıklarının bir göstergesi olabilir. Zira cinsiyete göre bir farklılık çıkmaması da olumlu bir durumdur.

Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak hizmet içi eğitime gereksinim duyan ve duymayan öğretmenlerin, Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabıyla ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu vardır. Söz konusu kitapların üçü için de hizmet içi eğitime gereksinim duymayan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Program geliştirme aşamalarının en önemli aşamalarında birisi de hizmet içi eğitim sürecidir. Programın içeriği ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, sınıflarda bunları uygulayacak olan öğretmenlerdir. Programa temel alınan felsefeyi yeterince anlamayan ya da programda yer alan yöntem, teknik ve yaklaşımları gereğince bilmeyen bir öğretmenin programı başarılı bir şekilde uygulaması pek de mümkün değildir. Buna paralel olarak öğretmenin, programa yönelik olarak hazırlanan kitapların anlamada ve uygulamada da sıkıntılar yaşaması doğal bir durumdur. Çünkü Türkçe Ders Kitabının, Öğrenci Çalışma Kitabının ve Öğretmen Kılavuz Kitabının en iyi şekilde uygulanması nitelikli bir hizmet içi eğitim gerektirmektedir. Her ne kadar Türkçe Ders Kitabıyla ve Öğrenci Çalışma Kitabıyla ilgili açıklamalar Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alsa da öğretmenler, bunları anlamada ve uygulamada bazı sorunlar yaşayabilmektedir. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim süreci hazırlanan kitaplarla desteklendiğinde daha etkili sonuçlar elde edilebilir. Yapılan araştırma elde ettiği bu sonuçla daha önce yapılan çalışmaları destekler niteliktedir (Coşkun, 2005; Güneş, 2006).

5. sınıf öğretmenleri ile 4. sınıf öğretmenleri arasında Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. 4. sınıf öğretmenlerinin kitaplara yönelik görüşleri, 5. sınıf öğretmenlerine göre daha olumludur. 5. sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı incelendiğinde kitapta, daha fazla dilbilgisi konularının yer aldığı ve bunların öğretiminin direk bir şekilde değil de öğrenciye sezdirerek verildiği görülmektedir. Öğretmenler ise geleneksel anlayıştan uzak bir yapı içeren bu çalışmaları anlama ve uygulamada bir takım sıkıntılarla karşılaşmış olabilir. Buna koşut olarak 5. sınıf öğretmenleri, 4. sınıf öğretmenlerine göre daha olumsuz görüşler ortaya koymuş olabilirler. Aynı zamanda 5. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel

okuma ve görsel sunu kazanımlarına yönelik uygulamalara daha kapsamlı bir şekilde yer verilmektedir. Bu durum, kitaplarda yer alan etkinliklere yönelik olarak, yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda daha fazla deneyim ve bilgi birikimi gerektirmektedir. 5. sınıf öğretmenlerin olumsuz görüşler ortaya koyması bu konuda yaşadıkları zorluklarla da bağdaşabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik yeterli bilgiye sahip olduğunu ve olmadığını belirten öğretmenlerin, Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak yeterli bilgiye sahip olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri, yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade eden öğretmenlerden daha olumludur. Öğretmenler programa yönelik yeterli bilgiye sahip olduklarında hazırlanan kitabı da daha iyi anlamakta, kitapta yer alan yöntem ve teknikleri daha iyi uygulamakta ve doğal olarak da kitapları olumlu bir gözle bakmaktadır. Programla ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler gerek kitapları anlamada gerekse uygulamasında karşılaştıkları sorunlarda dolayı olumsuz görüş belirtmektedir. Bu sonuç Bedir ve Demir'in yaptığı çalışmayı da destekler niteliktedir (Bedir ve Demir, 2006).

16-25 yıl arası çalışan öğretmenlerin, Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin görüşleri 0-10 yıl arası ve 16-25 yıl arası çalışan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Uzun süre görev yapan öğretmenler, sahip oldukları bilgi birikimi ve deneyim sayesinde kitapların içerdiği etkinlikleri ve açıklamaları daha kolay anlıyor olabilirler. Ayrıca önceki yıllarda Türkçe Programlarında yapılan değişiklikler onlara yeni programlara uyum gösterme konusunda farklı deneyimler kazandırmış olabilir. Bu durumda uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin hem yeni Türkçe Programına hem de Türkçe Dersi Kitaplarına daha kolay uyum göstermelerini sağlayabilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Hangi okuldan mezun olursa olsun öğretmenler, Türkçe Ders kitaplarına ilişkin olarak benzer görüşler ortaya koymaktadır.

Öneriler

1. Öğretmenlere, Yeni Türkçe Öğretimi Programına ilişkin verilen hizmet içi eğitim sürecinde yalnızca programın tanıtılması ile yetinilmemeli, programa yönelik hazırlanan kitaplarla ilgili olarak da bilgi verilmelidir. Hatta kitapların uygulanmasına yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

2. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ile ilgili çalışmalar incelenmeli ve bu çalışmaların sonuçlarına göre kitaplar, yeniden gözden geçirilmelidir.

3. Yeni Türkçe Programına ve bu programa uygun olarak hazırlanan kitaplara ilişkin değerlendirmeler içeren araştırmaların sayısı arttırılmalı, bu çalışmaların sonucuna göre belirli aralıklarla hizmet için eğitim gerçekleştirilmelidir.

4. Eğitim Fakültelerinde ders kitabı incelenmesi ve kullanımı ile ilgili dersler,daha etkili ve işlevsel bir hale getirilmelidir. Öğretmen adayları , çağdaş yaklaşımlara uygun bir şekilde hazırlanan kitapları, derslerinde nasıl etkili kullanacaklarını öğrenmelidir.

5. Eğitim Fakülteleri, özellikle son sınıf öğrencilerinin uygulama içerisinde mesleğe hazırlanmasında MEB'e bağlı okullarla daha sıkı bir işbirliğine gitmelidir. Öğretmenliğe hazırlanan öğrenciler MEB'de çalışan öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmalıdır.

Kaynakça

AKYÜZ, Yahya(1989).Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

BEDİR, G. VE DEMİR, S. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İçerik, Dil ve Anlatım, Değerlendirme Ölçütleri Bakımından İncelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi 14-16 Nisan 2006*. Ankara: Kök Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2003). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorumu. Ankara: Pegem Yayıncılık.

CALP, Mehrali (2005). *Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Volume 5., Issue 2., Sayı 5(2). Ankara: Nobel Basımevi.

DEMİREL, Özcan(2002). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayınları.

DOYRAN, Y. (2003). "Ders Kitaplarının Tasarım ve Resimleme Sorunları" *Çoluk Çocuk*. Sayı: 24, Ankara: Kök Yayıncılık, [37].

GÖĞÜŞ, B. (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği. Türk Dili-Dil Öğretimi Özel Sayısı. Sayı:379-380 Temmuz-Ağustos.

GÖMLEKSİZ, M. N. (2005).YENİ İlköğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Volume 5., Issue 2., Sayı 5(2). Ankara: Nobel Basımevi.

GÜNEŞ, Firdevs(2006). Yeni Türkçe Öğretim Programı ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi 14-16 Nisan 2006*. Ankara: Kök Yayıncılık.

KIBRIS, İbrahim (2002). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınevi.

MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

ÖZKARA, Y. (2006). Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının Türkçe Programında Geçen Yazma Kazanımlarını Karşılama Durumu. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi 14-16 Nisan 2006*. Ankara: Kök Yayıncılık.

ÖZSOY, Osman(2002). *Etkin Eğitim*. İstanbul: Hayat Yayınları

TAN, Ş. VE DİĞERLERİ. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayınları.

PALLANT, J. (2001). SPSS Survival Manual. A Step-by-Step Guide to Data Analyysis Using SPSS for Windows. Philadelphia, PA.: Open University Press.

SEVER, Sedat (2002). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Engin Yayınları.

SEVER, S. (2003). Bilimsel Gelişmeler Karşısında Anadili Öğretiminin Sorumluluğu. *Dil ve Dilimiz Türkçe*. 13-14 Kasım 2003. Ankara: Tömer Yayınları.

ÜNALAN, Şükrü (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları

İnternet Kaynakçası

http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=program&type=education (Son ulaşım tarihi: 25. 12. 2006)

EVALUATION OF THE TURKISH COURSE BOOKS FOR PRIMARY SCHOOL 4th AND 5th GRADE WHICH WERE PREPARED WITH RESPECT TO TEACHERS' IDEAS ACCORDING TO NEW PROGRAM

Nevin AKKAYA*
Fatma SUSAR KIRMIZI**

Abstract

The aim of this research is to evaluate the Turkish Course books prepared and applied according to new Turkish Course Teaching Program in 2005-2006 academic year with respect to teachers' ideas. In order to perform this study, a 67-item "Teachers' Ideas Scale about Turkish Course Books (TÜKÖGÖ)" consisting of 3 sub-dimensions had been developed. For analysis of the scale reliability, the scale was applied on totally 117 primary school teachers 60 of whom were female, and 57 of whom were male teachers at Buca District of İzmir Province at Fall Semester of 2005-2006 academic year. At the end of the analysis, while the Cronbach Alpha coefficient regarding whole of the scale was found as 0,97; Cronbach Alpha coefficient for The Teachers' Ideas Scale About the Turkish Course Book which is the first sub-dimension was found 0,96, Cronbach Alpha coefficient for The Teachers' Ideas Scale About The Students' Work books which is the second sub-dimension was found 0,96, and Cronbach Alpha coefficient for The Teachers' Ideas Scale About Teachers' Guide Books which is the third sub-dimension was found 0,84. The weighted raw score which each teacher can get from the scale is minimum 67 and maximum 335. The scale was then applied on 156 teachers at Buca District of İzmir Province. The Teachers' Ideas about the Turkish Course Books were evaluated according to such variables as gender, necessity for the in-service training related to new Turkish Course Teaching Program, the class level where the teachers work, having sufficient knowledge about new Turkish Course Teaching Program, experience, and the school of graduation. As a result of the research, it was determined that the teachers who do not necessitate to in-service training regarding the new Turkish Course Teaching Program, 4th grade teachers, the teachers who declared that they had sufficient knowledge about new Turkish Course Teaching Program, and the teachers who worked for 16-25 years had all more positive ideas about the Turkish Course Books. It was determined that there was no meaningful difference between the groups with respect to gender and the graduated school. The research results were compared to the previous studies and were discussed.

Key Words: Program, teacher, Turkish teaching, primary school teaching, course book

* Assist. Prof. Dr.; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching.

** Research Assistant; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE KAYITLI DOKTORA ÖĞRENCİLERİNİN LİSANSÜSTÜ ÖĞRETİME İLİŞKİN SORUNLARI

Gülay ASLAN*

Özet

Bu araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinin, lisansüstü öğretimle ilgili karşılaştıkları akademik, sosyal ve ekonomik sorunları belirlemektir. Araştırma evreni, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2001-2002 öğretim yılında doktora öğrenimine devam eden 145 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırma ile, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinin akademik, sosyal ve ekonomik sorunları cinsiyet, farklı anabilim dalında öğrenim görme ve öğrencilerin ders ya da tez aşamasında olması gibi değişkenlere göre betimlenmeye çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans ve Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre doktora öğrencileri lisansüstü öğretim sorunu olarak belirtilen 33 ifadeden 2'sine "tamamen", 9'una "çok", 17'sine "orta düzeyde" 4'üne "az" derecede katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, 29 ifadenin tamamına orta düzeyde, çok ve tamamen katılmışlardır. Araştırma bulgularına göre 33 ifadeden 3'ü cinsiyete, 13'ü farklı anabilim dalında olmaya, 10'u öğrencilerin tez ya da ders aşamasında olmasına göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Lisans üstü öğretim sorunları, doktora eğitimi

Giriş

Toplumsal kurumlar çeşitli ülkelerde bir itibar sıralamasına tabi tutulsalar, üniversiteler herhalde her yerde ilk sıralardan birini alırlar. Bunun açıklamasını, üniversitenin herkesçe kabul edilen tanımında bulunabilir. Üniversiteler gerçekleri arayan, bilim üreten ve yayan kurumlardır (Timur, 2000, 9). Üniversitelerin bu işlevlerini ne ölçüde yerine getirdikleri ise ülkeden ülkeye ve ülkelerin gelişmişlik düzeyine bağlı olarak tarihsel süreç içinde farklılaşmaktadır.

Endüstri devrimi, geleneksel üniversitenin bilgi yayma fonksiyonunu anlam, kapsam ve yöntem yönünden değiştirmiştir.

Bu evrim, genellikle her ülkede, özellikle batı dünyasında evrensel bir üniversite profili yaratmıştır; bununla beraber, üniversite, içinde bulunduğu toplumsal koşulların etkisini de devam ettirmiştir. Eğitim sistemleri için önemli bir sorun oluşturan mevcut toplumsal koşullar ile çağ gelişmelerinin dengelenmesi, ağırlığını özellik-

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Doktora Öğrencisi

le üniversitelerde hissettirmiş ve sonuç olarak evrensel nitelikleri sürdürme yanında kendine özgü milli karakteri bulunan üniversiteler de gelişmiştir (Varış, 1973, 22).

Kuşkusuz üniversite kavramı, çeşitli yazarlarca değişik ülkelerde siyasal, toplumsal, ekonomik gereksinim ve koşulların değişikliğine göre öncelikleri farklı olan bir biçimde adlandırılmaya çalışılmakta ve işlevleri, benzerlikler taşımakla birlikte, değişik sıralamaya tabi tutulmaktadır (Korkut, 1984, 2).

Her toplum üniversiteyi oluşturan ve nitelendiren özelliklerin bir çoğunu ortaklaşa benimser ve kabul ederken, kendi toplumsal şartları, özlemleri ve gelenekleri açısından da bazı özelliklere daha çok önem vermekte ve uygulamalarını o yönde sürdürmekte, üniversitelerin itici gücünü de o yönde kullanmaktadır (Korkut, 1984, 2).

Günümüzde üniversiteler, toplumların önem verdiği kurumlar haline gelmiştir ve onlardan pek çok işlev beklenmektedir. Âdem'e göre, üniversitelerin temel işlevleri, eski çağlardan beri biriktirilmiş geleneksel bilgilerin günümüze uygun olarak öğretim ve kültür yoluyla genç kuşaklara öğretmek, bilgileri yaymak ve yüksek nitelikli insangücü yetiştirmektir (Adem, 1981, 35). Üniversitelerin bu temel işlevleri bir çok yazarca paylaşılmaktadır. Yükseköğretim kurumları, toplumun gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insangücü yetiştirme, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlama yanında ülke sorunlarına çözüm yolları önerme ile de yükümlü kurumlardır (Korkut, 1984, 1). Özellikle yeni bilgi ve teknolojinin üretilmesi daha çok üniversitelerden beklenmektedir.

Kalkınmanın gerektirdiği yüksek nitelikli insangücünün yetiştirilmesi genelde üniversitelerden, özelde ise lisansüstü öğretim programlarından beklenmektedir. Bu nedenle lisansüstü öğretim kademesine gereken önemin verilmesi, ülkelerin kalkınması ve ekonominin gerektirdiği yüksek nitelikli insangücünün yetiştirilmesi açısından üzerinde önemle durulması gereken bir sorundur.

Bilim-teknoloji-sanayi yeteneğini yükseltmeyi stratejik bir hedef olarak seçecek bir ülkede üniversiteye düşecek rolün, ne denli yaşamsal olduğu açıktır. Üniversiteler bu rolü yerine getirebileceği konuma ulaşmak zorundadır. Gerek öğretim üyesi, gerekse öğrenci ve eğitim programlarındaki niteliği artırma, üniversite/fakülte/bölüm sayısının her ne pahasına olursa olsun artırılması (ve sonuçta yükseköğretim görmüş kişi sayısını artırmaya) yönünde verilen çabadan çok daha önemlidir (DPT; 2000, 18).

Lisansüstü öğretim, maliyeti yüksek bir eğitimdir. Bu nedenle sıradan kurumlarda yapılması olanaklı değildir. Yeterli sayıda öğretim üyesine sahip olmayan, kütüphane, laboratuar, bilgisayar ağı, internet bağlantısı bulunmayan, gelişmesini henüz tamlayamamış, altyapısı yetersiz üniversitelerde, enstitülerin açılmasına, yüksek lisans özellikle doktora çalışmalarına izin vermek bir tür akademik cinayet olarak nitelendirilebilir (Karakütük, 2001, 19).

Ülkemizin bugünkü öğretim üyesi kadrosu, halâ YÖK ile birlikte kurulmuş yeni üniversitelerin durumu ve lisansüstü öğretim için ayrılabilen kaynakların sınırlılığı göz önüne alınacak olursa, her üniversitede ve her alanda lisansüstü öğretim yapmanın doğru bir çözüm olmadığı görülmektedir. Lisansüstü öğretim, ancak bu öğretimin gerektirdiği akademik koşulların bir arada bulunduğu alanlarda ve kuruluşlarda yapılmalıdır (Karayalçın, 1988, 210).

Lisansüstü eğitim ve öğretimde başarının bir koşulu da bu düzeyde çalışmaların yapıldığı kurumlarda kütüphanelerin (ve bazı bilim kollarında ayrıca laboratuarların) bu çalışmalara ve araştırmalara elverişli bulunmasıdır. Öğretim üyeleri ve kütüphaneleri yeterli olmayan alanlarda lisansüstü öğretimin yapılması bu eğitimde ciddi niteliksel kayıplara yol açmaktadır. YÖK döneminde fakülte ihtisas kütüphanelerinde ödeneklerin gülünç denecek tutarlara indirilmesi, lisansüstü öğretim yapan öğretim üyelerinin ve öğrencilerin, hatta lisans öğretimi yapan öğretim üyelerinin ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayamaz hale düşürülmesine neden olmuştur (Karayalçın, 1988, 207-208).

Lisansüstü öğretim, seçkin bir öğretim kadrosu ile ve bu öğretim üyelerine uygun çalışma koşullarının sağlanması ile beklenen düzeye çıkarılabilir. Lisansüstü eğitim yapacak ancak bu düzeyde çalışmalardan zevk alan ve o düzeyde çalışabilecek güçte olan deneyimli öğretim üyeleri yer almalıdır. Ders ve sınav yükü altında ezilen, rahat düşünme, çalışma ve araştırma olanaklarından yoksun ve daha yetişme döneminde iken yardımcı doçent adı ve öğretim üyesi unvanı verilen kişilerle lisansüstü öğretim yapılamayacağı aşikardır. Lisansüstü eğitim belki üniversitelerin belli bir düzeye gelmiş bilim alanlarında, ayrı bir kadro ile bu düzeyde eğitim ve araştırmanın gerektirdiği koşul altında yapılmalıdır (Karayalçın, 1988, 210).

Enstitülerin kurulması, lisansüstü öğretimde eşgüdüm ve işbirliğinin sağlanmasında ve kaynakların yerinde kullanılmasında atılan bir adım olarak görülebilir. Ancak her bir üniversite de en az 2 lisansüstü öğretim enstitüsü kurulmuş olması, kaynakların etkin kullanılmasında sorunlara, lisansüstü öğretimde farklı uygulamaların doğmasına neden olabilir. Ayrıca altyapısı olsun olmasın tüm üniversitelerde lisansüstü öğretim programları açılmaktadır. Oysa, lisansüstü öğretimde nitelik önemli olduğu için, altyapısı tamam olan üniversitelerde yapılması Türkiye açısından zorunlu görülmektedir. Öğretim üyesi, bina, araç-gereç, ödenek, kitap ve benzeri materyal yönünden yetersiz durumda bulunan yerlerde lisansüstü öğretimin yapılması, öğretimin niteliğine kuşku düşürmektedir. Lisansüstü öğretimde amacın, ülkemizin gereksinim duyduğu alanlarda ve sayıda yüksek nitelikli insangücü; bilim insanı, öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirmek olduğu gözden uzak tutulmamalıdır (Karakütük, 1990, 516-517).

Türkiye'de lisansüstü öğretimden beklenti düzeyinin yüksek olmasına karşın, bu kademeye gereken önemin verilmediği görülmektedir. Buradaki nedenlerden birisi, lisansüstü öğretimin diğer öğretim kademelerine göre daha geç gelişmesi, lisansüstü öğretimin öneminin kavranamamış olması ve ülkemiz üniversitelerinin diğer ülkelerdeki köklü üniversitelerle karşılaştırıldığında çok genç üniversite olmalarının kuşkusuz etkisi vardır. Lisansüstü öğretim ile ilgili olarak yaşanan bu süreç akademik çevrelerce yapılan araştırmalara da yansımıştır. Üniversitelerde yapılan araştırmalar incelendiğinde, lisansüstü öğretim gören öğrencilerin sorunlarını araştıran çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma ile doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretimde yaşadığı sosyal ve ekonomik sorunların neler olduğu araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinin, lisansüstü öğretimle ilgili karşılaştıkları akademik, sosyal ve ekonomik sorunları belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1) Doktora öğrencilerinin;
   a) Akademik,
   b) Sosyal,
   c) Ekonomik

sorunları nelerdir? Bu sorunlardan hangileri önemli görülmektedir?

2) Akademik, sosyal ve ekonomik sorunlar;
   a) Cinsiyete,
   b) Farklı anabilim dalında olmaya,
   c) Ders ya da tez aşamasında olmaya

göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında evren ve örneklem, veriler ve toplanan verilerin çözümlenmesi ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma tarama modelindedir. Bu araştırma ile, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinin akademik, sosyal ve ekonomik sorunları cinsiyet, farklı anabilim dalında öğrenim görme ve öğrencilerin ders ya da tez aşamasında olması gibi değişkenlere göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYP), Halk Eğitimi (HE), Eğitimde Psikolojik Hizmetler (EPH), Özel Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ) Anabilim Dalları'nda öğrenim gören öğrencilerdir. Öğrenci sayılarının birbirleri ile karşılaştırılabilmesi için yakın bilim dalları öğrencileri birleştirilmiştir. Buna göre, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı öğrenci sayılarına Halk Eğitimi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı'na Özel Eğitim ve Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı öğrencileri eklenmiştir. Buna göre araştırma evreni, 2001-2002 öğretim yılında doktora öğrenimine devam eden 145 öğrenciden oluşmaktadır. Ve karşılaştırmalar üç anabilim dalı üzerinden yapılmıştır. Evren biriminin bölümlere göre dağılımı Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Doktora Öğrencilerinin Evren ve Örneklem Genişlikleri

Anabilim Dalı	N_h	n_h	%
Eğitim Yönetimi ve Planlaması (EYP)	38	28	27
Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ)	63	45	43
Eğitimde Psikolojik Hizmetler (EPH)	44	32	30
N	**145**	**105**	**100**

Kaynak: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü 2001-2002 öğretim yılı kayıtları.

Veriler ve Toplanması

Araştırmada gereksinim duyulan verilerin toplanmasında, anket tekniğinden yararlanılmıştır.

Anketin hazırlanabilmesi için önce literatür taraması yapılmış, benzer araştırmaların anketleri incelenerek[1] doktora öğrencilerinin akademik, sosyal ve ekonomik sorunları saptanmıştır. Böylece hazırlanan taslak, uzman görüşüne sunulmuş ve anketin içerik geçerliği saptanmaya çalışılmıştır. Eleştiriler ve öneriler doğrultusunda anket yeniden düzenlenmiştir.

Anketler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Örnekleme alınan 105 doktora öğrencisinden 70 öğrenciye ulaşılarak anket uygulanabilmiştir. Buna göre, örnekleme ulaşma oranı % 66,7'dir.

Verilerin Çözümlenmesi

Yönergeye uygun olarak yanıtlanan 70 anket SPSS paket programı kullanılarak bilgisayarda çözümlenmiştir. Anketin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları alınmıştır. Bu veriler örneklemi betimlemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacında yer alan doktora öğrencilerinin öğrenimleri sırasında karşılaştıkları akademik, sosyal ve ekonomik sorunlarının neler olduğu ve bu görüşlerin önem derecesi, her maddenin ortalaması hesaplanarak saptanmıştır. Görüşlerin önem derecesi ise, her maddenin ortalamasına göre, en yüksek ortalamadan başlanarak sıralama ile bulunmuştur.

Doktora öğrencilerinin akademik, sosyal ve ekonomik sorunlarının cinsiyet, farklı anabilim dalında olma ve ders ya da tez aşamasında olma gibi bağımsız değişkenlere göre faklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Verilerin sürekli ve eşit aralıkta olması nedeniyle iki boyutlu Varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Bu çözümleme öğrencilerin akademik, sosyal ve ekonomik sorunlarının saptandığı maddeler boyutunda yapılmıştır. Varyans çözümlemesinde anlamlılık düzeyi olarak alpha=.05 alınmıştır. Öğrencilerin belirlenen sorunlarla ilgili ifadelere katılma düzeyleri her madenin ortalaması alınarak bulunmuştur. Öğrencilerin sorunlara katılma düzeylerinin belirlenmesinde beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Puan sınırlarını hesaplamada beşli derecelemeli ölçeğin "hiç katılmıyorum"dan "tamamen katılıyorum"a kadar dört eşit aralıktan oluşan beşli bir ölçek olduğu için puanların gerçek aralıklarını bulmada 4:5=0.8 katsayısı kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin her maddeye katılma düzeyleri bu aralığa göre hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin derece ve puan sınırları ise şöyledir: Hiç Katılmıyorum "1.00 - 1.79", Az Katılıyorum "1.80 - 2.59", Orta Düzeyde Katılıyorum "2.60 - 3.39" Çok Katılıyorum "3.40 - 4.19", Tamamen Katılıyorum "4.20 - 5.00"dır.

Çözümleme sonuçlarına göre ortalamaları orta düzey ve üstünde olan sorunlar doktora öğrencileri için ilk aşamada çözümlenmesi gereken sorunları oluşturmaktadır. Ayrıca ankette yer alan açık uçlu soru ile ilgili olarak verilen yanıtlar öğrencilerin ifade ettikleri biçimde aynen alınmış gruplandırmaya gidilmemiştir.

1 Özellikle Gül Meydan tarafından 1994 yılında yapılan "Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne Kayıtlı Lisansüstü Öğrencilerin Sorunları" isimli yüksek lisans tezinin anketinden öğrencilerin akademik, sosyal ve ekonomik sorunlarının belirlenmesi aşamasında yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Doktora Öğrencileri İle İlgili Betimleyici Bulgular

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin cinsiyete, farklı anabilim dalında olmaya ve öğrenimlerinin ders ya da tez aşamasında olmasına göre betimlenmeleri olanaklıdır.

Anketi yanıtlayan doktora öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Doktora Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	EYP(f)	%	EPH (f)	%	EPÖ (f)	%	TOPLAM (f)	%
Kadın	8	32.0	11	61.1	12	44.4	31	44.3
Erkek	17	68.0	7	38.9	15	55.6	39	55.7
Toplam	25	100.0	18	100.0	27	100.0	70	100.0

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, anketi yanıtlayan 70 öğrencinin % 44,3'ü (31 öğrenci) kadın, % 55,7'si (39 öğrenci) erkektir.

Doktora öğrencilerinin öğrenimlerinin ders ya da tez aşamasında olmalarına göre, dağılımı Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Doktora Öğrencilerinin Ders ya da Tez Aşamasına Göre Dağılımı

	EYP(f)	%	EPH (f)	%	EPÖ (f)	%	TOPLAM (f)	%
Tez	19	76.0	9	50.0	13	48.1	41	58.6
Ders	6	24.0	9	50.0	14	51.9	29	41.4
Toplam	25	100.0	18	100.0	27	100.0	70	100.0

Buna göre, anket, yanıtlayan doktora öğrencilerinin % 58,6'sı ders, % 41,4'ü tez aşamasındadır.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim ile İlgili Sorunlara Katılma Düzeyleri ve Önem Sırası ile İlgili Bulgular

Bu başlık altında doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretimle ilgili sorunlara katılma düzeyleri ve önem sırası ile ilgili bulgulara yer verişmiştir.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim ile İlgili Akademik Sorunlara Katılma Düzeyleri ve Önem Sırası ile İlgili Bulgular

Doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretim ile ilgili sorunlara katılma düzeyleri Çizelge 4, 5 ve 6'da verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre, akademik sorunlar ile ilgili olarak, öğrencilerin tamamen katıldıkları ifade yokken, çok katıldıkla-

rı altı ifade saptanmıştır. Öğrencilerin "çok katıldıkları" altı ifade önem sırasına göre şöyledir:

1. Kütüphanelerde hafta sonları ve gece çalışma olanaklarının olmaması, kütüphanelerden yararlanmayı sınırlandırmaktadır.
2. Kütüphanelerde, okuyucuya yardımcı olabilecek yeterlikte yetişmiş eleman bulunmaması, kütüphanelerden yararlanmayı sınırlamaktadır.
3. Çalışmalarımda yeni yayınlanan Türkçe kitap ve süreli yayınları kütüphanelerde bulmanın güç olması nedeniyle, onları satın almak zorunda kalıyorum.
4. Öğrencilerin kullanımına açık bilgisayar, ses kayıt aygıtları, tepegöz vs araçları olmadığından, öğrencilerin sorumluluğundaki sunular ve ödevler yeterince nitelikli hazırlanamamaktadır.
5. Kütüphanelerin yabancı ve yerli kaynaklar açısından yetersizliği nedeniyle, alanımla ilgili kaynaklardan yeterince yararlanamıyorum.
6. Derslerde gerekli araçlar (TV, kamera, tepegöz, bilgisayar…) yeterli sayıda olmadığı için dersler monoton geçmektedir.

Öğrencilerin çok katıldıkları altı ifadenin dördü kütüphaneler ile ikisi ise, öğretimde kullanılan araç-gereçle ilgilidir.

Kütüphane hizmetlerinden yararlanma konusunda öğrencilerin en fazla karşılaştıkları sorun "Kütüphanelerde hafta sonları ve gece çalışma olanaklarının olmaması, kütüphanelerden yararlanmayı sınırlandırmaktadır" ifadesidir. Bu sorun, öğrencilerin gittikleri Eğitim Bilimleri Fakültesi ve üniversite kütüphanelerinin erken saatlerde kapanması ve hafta sonları açık olmaması bu bulguyu desteklemektedir.

İkinci derecede önemli bulunan "Kütüphanelerde, okuyucuya yardımcı olabilecek yeterlikte yetişmiş eleman bulunmaması, kütüphanelerden yararlanmayı sınırlamaktadır" ifadesi, kamu kurumlarının büyük bir kısmında sorun olan destek hizmetlerin sunulmaması ile ilgilidir.

Öğrencilerin özellikle "çok" düzeyde katıldıklarını belirttikleri bu altı sorun, Türkiye'de genellikle lisansüstü öğretimin sunumunda karşılaşılan temel sorunlardır. Ankara Üniversitesi gibi köklü bir üniversitede dahi "çok" düzeyinde duyumsandığı belirtilen bu sorunlar, taşra üniversiteleri açısından bakıldığında kuşkusuz daha üst düzeydedir.

Çakar'ın (2001, 69) Türkiye Bilimler Akademisi'nce düzenlenen "Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim" konulu sempozyumda belirttiği gibi, lisansüstü öğretim maliyeti çok yüksek bir eğitimdir. Bu nedenle sıradan kurumlarda yapılması mümkün değildir. Yeterli sayıda öğretim üyesine sahip olmayan, kütüphane, laboratuar, bilgisayar ağı, internet bağlantısı bulunmayan gelişmemiş üniversitelerde doktora programların açılmasına izin verilmemesi doktora eğitiminin niteliği açısından son derece önemlidir.

Gelişmekte olan üniversitelerde olduğu belirtilen bu altyapı sorunu mevcutken yüksek lisans ve doktora programları açılması akademik sorunları büyütürken, üniversitelerin yetiştirdiği kişilere olan saygıyı azaltmaktadır.

Kütüphaneler, üniversite yönetimlerinin en çok tasarrufa yöneldiği ve üniversite bütçelerinde en fazla kesintinin yapıldığı yerlerdir. Gelişmiş köklü üniversitelerde dahi kütüphanelere yeni yayın alınmaması, bu mekanlarda etkin bir şekilde bilgisayar hizmetlerinin sunulmaması ve yardımcı personel istihdamının yapılmaması lisansüstü öğretimin sorunlarını artırmıştır. Bu konudaki önemli bir gelişme, özellikle son on yılda, internet olanaklarının artması ve elektronik kütüphane hizmetinin üniversitelerin büyük bir çoğunluğunda sunuluyor olmasıdır.

Öğrenciler 22 akademik sorundan 11'ine "orta" düzeyde, beş tanesine "az" olarak katılmaktadırlar (Çizelge 4).

Çizelge 4. Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim İle İlgili Akademik Sorunlara Katılma Düzeyi ve Önem Sırası

Önem Sırası	Akademik Sorunlar İle İlgili İfadeler	$\bar{X}$	Katılma Düzeyi
1.	Kütüphanelerde hafta sonları ve gece çalışma olanaklarının olmaması, kütüphanelerden yararlanmayı sınırlandırmaktadır.	4,071	Çok
2.	Kütüphanelerde, okuyucuya yardımcı olabilecek yeterlikte yetişmiş eleman bulunmaması, kütüphanelerden yararlanmayı sınırlamaktadır.	3,757	Çok
3.	Çalışmalarımda yeni yayınlanan Türkçe kitap ve süreli yayınları kütüphanelerde bulmanın güç olması nedeniyle, onları satın almak zorunda kalıyorum.	3,642	Çok
4.	Öğrencilerin kullanımına açık bilgisayar, ses kayıt aygıtları, tepegöz vs araçları olmadığından, öğrencilerin sorumluluğundaki sunular ve ödevler yeterince nitelikli hazırlanamamaktadır.	3,642	Çok
5.	Kütüphanelerin yabancı ve yerli kaynaklar açısından yetersizliği nedeniyle, alanımla ilgili kaynaklardan yeterince yararlanamıyorum.	3,557	Çok
6.	Derslerde gerekli araçlar (TV, kamera, tepegöz, bilgisayar…) yeterli sayıda olmadığı için dersler monoton geçmektedir.	3,457	Çok
7.	Derslerin işlenişinde kullanılan yöntemler yeterli değildir.	3,357	Orta
8.	Doktora programında yer alan derslerin kapsam ve içeriği dikkate alındığında, ilgili akademik çalışma alanının bütününü kavramaya yetmemektedir.	3,229	Orta
9.	Kütüphanede bulunan yayınların kütüphane dışına çıkarılmasına izin verilmediğinden, fotokopi vb olanaksızlıklar nedeniyle kaynaklardan yararlanma sınırlı olmaktadır.	3,214	Orta

Önem Sırası	Akademik Sorunlar İle İlgili İfadeler	$\bar{X}$	Katılma Düzeyi
10.	Öğretim üyelerinin odasında yapılan derslerde, telefon çalması ve içeri girenlerin olması gibi nedenlerle dikkat dağılmaktadır.	3,200	Orta
11.	Dersler, öğrencileri alanla ilgili farklı konulara çalışmaya yönlendirebilecek çeşitlilikte değildir.	3,171	Orta
12.	Akşam dersleri ve aynı gün üst üste iki dersin konulması derslerin verimsiz geçmesine neden olmaktadır.	3,100	Orta
13.	Dersliklerin ışıklandırma ve ısıtma sisteminde yetersizlikler nedeniyle derslerdeki verim düşmektedir.	3,100	Orta
14.	Doktora programında alınan derslerin kredisi düşük olduğu için, daha fazla ders alınması gerekmekte ve bu da uzmanlaşmayı engellemektedir.	3,100	Orta
15.	Ders programları çalışmayan öğrencilere göre belirlendiğinden, çalışan öğrencilerin devam etmesini zorlaştırmaktadır.	3,071	Orta
16.	Doktora programında tez hazırlanması için tanınan süre yeterli değildir.	3,057	Orta
17.	Yabancı dildeki yetersizliğim, Türkiye'de hiç ele alınmamış konuları araştırmamı ve bilgilere ilk elden ulaşmamı engelliyor.	2,743	Orta
18.	Derslerin haftanın beş gününe yayılması derslere devam etmemi zorlaştırmaktadır.	2,557	Az
19.	Doktora programının gerektirdiği toplam krediyi doldurabilmek için tanınan ders alma süresi yeterli değildir.	2,486	Az
20.	Derslerin işlenişinde demokratik bir ortam yaratılmaması, yeni düşünceler üretmeyi olanaksız kılmaktadır.	2,471	Az
21.	Yeni araştırma bulguları ve kuramsal bilgilere derslerde öğretim üyelerinin aktardığı kadar ulaşabiliyorum.	2,300	Az
22.	Farklı anabilim dalından öğrencilerin aynı dersi alması, tartışmaların düzeyini düşürmektedir.	2,014	Az

Öğrencilerin akademik sorunlar ile ilgili olarak, "hiç" katılmadıkları ifade yoktur. Buna göre, ankette akademik sorunlar ile ilgili olarak yer alan 22 ifadenin hepsine öğrenciler farklı düzeylerde de olsa katılmış oldukları için bu sorunları duyumsadıkları söylenebilir.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim ile İlgili Sosyal Sorunlara Katılma Düzeyleri ve Önem Sırası ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin lisansüstü öğretim ile ilgili sosyal sorunlara katılma düzeyleri ve önem sıraları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim İle İlgili Sosyal Sorunlara Katılma Düzeyi ve Önem Sırası

Önem Sırası	Akademik Sorunlar İle İlgili İfadeler	$\bar{X}$	Katılma Düzeyi
23.	Lisansüstü öğretim sırasında akademik çalışmalar için parasal kaynak ayırma zorunluluğu nedeniyle sosyal gereksinimeler için para ayrılamamaktadır.	4,243	Tamamen
24.	Lisansüstü öğretim sırasında aileme ve arkadaşlarıma yeterince zaman ayırmam mümkün olmamaktadır.	3,871	Çok
25.	Lisansüstü programın yoğunluğu nedeniyle sosyal gereksinimlerimi çoğu kez fark edemiyorum.	3,743	Çok
26.	Lisansüstü öğretim sırasında kültürel etkinliklere zaman ayırarak katılmak (tiyatro, sinema, konser, her hangi bir spor etkinliği) mümkün olmamaktadır.	3,614	Çok
27.	Farklı sosyal çevrelerden, hatta farklı yaş gruplarından gelen öğrencilerin ders dışında sosyal etkileşimlerini sürdürebilmeleri güç olmaktadır.	3,057	Orta
28.	Fakültede gezi ve benzeri sosyal etkinliklerin düzenlenmemesi, ders dışı sosyal etkileşimin oluşmasını sınırlamaktadır.	2,957	Orta
29.	Öğretim üyelerinin uzak davranışları ve akademik çalışmaları nedeniyle ders dışındaki zaman olarak paylaşım mümkün olmamaktadır.	2,829	Orta

Sosyal sorunlar ile ilgili olarak 7 ifade bulunmaktadır. Öğrenciler yedi ifadenin birine "tamamen", üçüne "çok" ve diğer üçüne "orta" düzeyde katılmaktadır.

Öğrencilerin **"tamamen"** katıldıkları "Lisansüstü eğitim sırasında akademik çalışmalar için parasal kaynak ayırma zorunluluğu nedeniyle sosyal gereksinimler için para ayrılamamaktadır" ifadesi, öğrencilerin yaşamında sosyal gereksinimler ve akademik çalışmalara parasal kaynak ayrıma konusunda yaptıkları bir tercihi göstermektedir. Öğrencilerin böyle bir tercih yapmak zorunda kalmaları; ülkemizde milli gelirden kişi başına düşen payın düşük olması, lisansüstü öğretimin pahalı bir öğretim türü olması, öğrenim kredilerinin yeterli düzeyde ve yaygınlıkta olmaması vs. gibi değişkenlerle açıklanabilir.

Öğrencilerin **"çok"** katıldıkları üç ifade ise şöyledir:

1. Lisansüstü öğretim sırasında aileme ve arkadaşlarıma yeterince zaman ayırmam mümkün olmamaktadır.
2. Lisansüstü programın yoğunluğu nedeniyle sosyal gereksinimlerimi çoğu kez fark edemiyorum.

3. Lisansüstü öğretim sırasında kültürel etkinliklere zaman ayırarak katılmak (tiyatro, sinema, konser, herhangi bir spor etkinliği) mümkün olmamaktadır.

Görüldüğü gibi bu sorunlar, öğrencilerin zaman ve program yoğunlukları nedeniyle sosyal yaşamlarından fedakarlıklar yaptıklarını göstermektedir.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim ile İlgili Ekonomik Sorunlara Katılma Düzeyleri ve Önem Sırası ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin lisansüstü öğretim ile ilgili ekonomik sorunlara katılma düzeyleri ve önem sıraları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim İle İlgili Ekonomik Sorunlara Katılma Düzeyi ve Önem Sırası

Önem Sırası	Akademik Sorunlar İle İlgili İfadeler	$\bar{X}$	Katılma Düzeyi
30.	Lisansüstü öğretim sırasında kitap, kırtasiye, yazım, fotoğraf ve alan çalışmalarının giderleri bütçemde önemli bir gider kalemini oluşturmaktadır.	4,557	Tamamen
31.	Lisansüstü öğretim programına devam edebilmek için vazgeçmek zorunda kaldığım gelirler (ücretsiz izin, ek ders ücreti, yol giderleri) ekonomik açıdan beni zorlamaktadır	3,129	Orta
32.	İşyerindeki yoğunluk nedeniyle, akademik çalışmalarda yeterli çaba gösterilememektedir (Yalnızca çalışanlar yanıtlayacak).	2,814	Orta
33.	Bir işyerinde çalışarak lisansüstü öğretim devam etmek, akademik çalışmalar için ayrılacak zamanı sınırlandırmakta, derslerin ve yapılacak çalışmaların işyerinden alınacak izne bağlı olarak seçilmesine neden olmaktadır (Yalnızca çalışanlar yanıtlayacak).	2,729	Orta

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrencilerin ekonomik sorunları ile ilgili olarak dört ifade yer almaktadır. Bu ifadelerden "Lisansüstü eğitim sırasında kitap, kırtasiye, yazım, fotoğraf ve alan çalışmalarının giderleri bütçemde önemli bir gider kalemini oluşturmaktadır" ifadesine öğrenciler **"tamamen"** katılırken, diğer üç ifadeye ise **"orta"** düzeyde katılmaktadırlar. Bunlar; "Lisansüstü eğitim programına devam edebilmek için vazgeçmek zorunda kaldığım gelirler (ücretsiz izin, ek ders ücreti, yol giderleri) ekonomik açıdan beni zorlamaktadır", "İşyerindeki yoğunluk nedeniyle, akademik çalışmalarda yeterli çaba gösterilememektedir" ve "Bir işyerinde çalışarak lisansüstü eğitime devam etmek, akademik çalışmalar için ayrılacak zamanı sınırlandırmakta, derslerin ve yapılacak çalışmaların işyerinden alınacak izne bağlı olarak seçilmesine neden olmaktadır" ifadeleridir.

Daha önce belirtildiği gibi, lisansüstü öğretim gerek devlet gerekse birey açısından pahalı bir öğretim türüdür. Bir ülkede lisansüstü öğretimi özendirmenin yollarından birisi, bu düzey için öğrencilerin ödemek zorunda olduğu harç miktarını

kaldırmak ve öğrenim kredisi adı altında maddi bir destek vermektir. Kuşkusuz çalışma yaşamında olan öğrenciler için gerekli yasal düzenlemeler yapılarak, lisansüstü öğretim özendirilmelidir. Bu faaliyetin kamusal yararı gözardı edilmemelidir.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim Sorunları ile İlgili İfadelere Katılma Düzeylerinin *Cinsiyete* Göre Farklılaşması ile İlgili Bulgular

Doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretim ile ilgili akademik sorunlara katılma düzeylerinin cinsiyete göre varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, 22 ifadeden üçünde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık varken, diğer akademik sorunlarla ilgili ifadelerde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Buna göre, "Kütüphanelerde hafta sonları ve gece çalışma olanaklarının olmaması, kütüphanelerden yararlanmayı sınırlandırmaktadır" ifadesi ile ilgili olarak cinsiyete göre görüşler arasında anlamlı bir farklılık vardır (F= 4,252, p<.05). Erkekler ($\overline{X}$ = 4,333), kadınlardan ($\overline{X}$ = 3,741) daha çok bu görüşe katılmaktadır. Bu görüşe erkeklerin daha yüksek oranda katılmaları erkek öğrencilerin hafta sonları ve geceleri kütüphaneleri daha rahat kullanma olanaklarının olması ile ilgilidir. Kısaca bu farklılık toplumsal doku ve ataerkil yapıyla açıklanabilir.

Cinsiyete göre bir diğer farklılık ise, "Doktora programında yer alan derslerin kapsam ve içeriği dikkate alındığında, ilgili akademik çalışma alanının bütününü kavramaya yetmemektedir" ifadesidir (F = 7,154, p<.05). Bu görüşe kadınlar ($\overline{X}$ = 3,612), erkeklere ($\overline{X}$ = 2,923) göre daha fazla katılmaktadırlar. Kadınların bu ifadeye erkeklerden daha fazla katılmaları, kadınların doktora programına erkeklere göre daha yüksek düzeyde beklentilerle geldikleri anlamına gelebilir.

Cinsiyete göre bir başka farklılık, "Derslerin işlenişinde demokratik bir ortam yaratılmaması, yeni düşünceler üretmeyi olanaksız kılmaktadır" ifadesine erkekler kadınlardan daha fazla katılmaktadır ve görüşler arasında anlamlı bir farklılık vardır (F = 3,730, p<.05). Buna göre erkekler ($\overline{X}$ = 2,743), kadınlar ($\overline{X}$ = 2,129)'dan daha fazla katılmaktadır. Kadınların bu ifadeye daha düşük oranda katılmaları, derslerde demokratik bir ortamın yaratıldığını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Algılamada cinsiyete göre böyle bir farklılığın olması, kadınların toplumsal yaşamın diğer alanlarında daha az söz sahibi olmaları ve geleneksel yapı içinde kadının konumu ile ilgili olduğu söylenebilir. Toplumsal yaşamda daha ikincil planda olan kadın, üniversite ortamında kendini daha özgür hissediyor olabilir.

Sosyal ve ekonomik sorunlarla ilgili ifadeler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, gerek sosyal gerekse ekonomik sorunlar doktora öğrencileri arasında benzer düzeyde hissedilmekte ve cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim Sorunları ile İlgili İfadelere Katılma Düzeylerinin *Anabilim Dallarına* Göre Farklılaşması ile İlgili Bulgular

Doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretim ile ilgili akademik sorunlara katılma düzeylerinin anabilim dallarına göre varyans çözümlemesi sonuçlarına göre, belirtilen 22 ifadeden 8'inde anabilim dallarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

"Yabancı dildeki yetersizliğim, Türkiye'de hiç ele alınmamış konuları araştırmamı ve bilgilere ilk elden ulaşmamı engelliyor" ifadesiyle ilgili olarak anabilim dalları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F = 4,249, p<.05). Eğitim Programları ve

Öğretim Anabilim Dalı ($\overline{X}$ = 3,037) ile Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı ($\overline{X}$ = 3,000) doktora öğrencilerinin bu görüşe Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı ($\overline{X}$ = 1,944) öğrencilerine göre daha fazla katıldıkları gözlenmektedir. Buna göre, EYP ve EPÖ öğrencilerinde yabancı dil sorununun, EPH bölümü öğrencilerine göre daha üst düzeyde hissedildiği söylenebilir.

"Derslerin haftanın beş gününe yayılması derslere devam etmemi zorlaştırmaktadır" ifadesi anabilim dallarına göre farklılaşmaktadır (F = 6,249, p<.05.). Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı ($\overline{X}$ = 3,280) doktora öğrencileri bu görüşe Eğitimde Psikolojik Hizmetler ($\overline{X}$ = 2,166) ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı ($\overline{X}$ = 2,148) öğrencilerine göre daha fazla katıldıkları gözlenmiştir.

Anabilim dallarına göre bir başka farklılık ise, "Akşam dersleri ve aynı gün üst üste iki dersin konulması derslerin verimsiz geçmesine neden olmaktadır" ifadesidir (F = 3,817, p<.05). Bu ifadeye, EYP ($\overline{X}$ = 3,720) öğrencileri EPH (X = 2,777) ve EPÖ ($\overline{X}$ = 2,740) öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadır.

"Derslerin haftanın beş gününe yayılması derslere devam etmemi zorlaştırmaktadır" ifadesi ile "Akşam dersleri ve üst üste iki dersin konulması derslerin verimsiz geçmesine neden olmaktadır" ifadesinin EYP Anabilim Dalı öğrencilerinin daha çok katılması, bu konuda ciddi sorunlarının olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun fiilen yapılan uygulamalarla tutarlı olduğu görülmektedir. Halen EYP bölümü doktora öğrencilerinde istatistik ve araştırma dersleri dışında derslerin kredileri 2 saat olup, doktora programında toplam ders kredisinin doldurulabilmesi için, öğrencilerin diğer bölümlere göre ders türü olarak daha fazla ders alması gerekmektedir.

"Ders programları çalışmayan öğrencilere göre belirlendiğinden, çalışan öğrencilerin devam etmesini zorlaştırmaktadır" ifadesine katılma düzeyi anabilim dallarına göre farklılık göstermektedir (F = 4,437, p<.05). EYP anabilim dalı öğrencilerinin bu görüşe ($\overline{X}$= 3,640), EPH ($\overline{X}$= 2,944) ve EPÖ ($\overline{X}$ = 2,629) Anabilim Dalı öğrencilerine göre daha fazla katıldıkları gözlenmektedir.

Anabilim dallarına göre bir başka anlamlı farklılık ise, "Dersliklerin ışıklandırma ve ısıtma sisteminde yetersizlikler nedeniyle derslerdeki verim düşmektedir" ifadesidir (F=6,485, p<.05). Bu soruna EYP öğrencileri ($\overline{X}$ = 3,760), EPH ($\overline{X}$ = 2,55) ve EPÖ ($\overline{X}$ = 2,851) öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. Fiziksel koşullardaki yetersizlikler EYP öğrencileri tarafından daha fazla hissedilmektedir.

"Doktora programında alınan derslerin kredisi düşük olduğu için, daha fazla ders alınması gerekmekte ve bu da uzmanlaşmayı engellemektedir" ifadesine katılma düzeylerinde bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F = 21.018, p<.05). EYP anabilim dalı doktora öğrencileri bu soruna ($\overline{X}$ = 4,280), EPH ($\overline{X}$ = 2,666) ve EPÖ ($\overline{X}$ = 2,293) öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadır. Doktora programında alınan derslerin kredisinin düşük olduğunu EYP öğrencilerinin önemli bir sorun olarak görmeleri ile ilgili bulgu, bekleneni yansıtmaktadır. Çünkü, uygulamada EYP anabilim dalı öğrencilerinin aldıkları derslerin kredisi diğer iki bölümden daha düşüktür.

Doktora programında alınan derslerin kredilerinin düşük olması ile bağlantılı ve anabilim dalları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu bir başka ifade ise, "Doktora programının gerektirdiği toplam krediyi doldurabilmek için tanınan ders alma süresi yeterli değildir" ifadesidir (F= 4,720, p<.05). Bu ifadeye EYP anabilim da-

lı öğrencileri ($\overline{X}$= 3,080), EPH ($\overline{X}$= 2,444) ve EPÖ ($\overline{X}$= 1,963) anabilim dalı öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadırlar. Bu bulgu ders kredilerinin düşük olması ile tutarlı bir bulgudur.

"Farklı anabilim dalından öğrencilerin aynı dersi alması, tartışmaların düzeyini düşürmektedir" ifadesiyle ilgili olarak da yine anabilim dalları arasında görüşlere göre anlamlı bir farklılık vardır (F= 5,934, p<.05). Bu soruna EYP öğrencileri ($\overline{X}$ = 2,560), EPH ($\overline{X}$ = 1,722) ve EPÖ ($\overline{X}$ = 1,703) öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadır.

Doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretim ile ilgili sosyal sorunlara katılma düzeylerinin anabilim dallarına göre varyans çözümlemesi sonuçlarına göre ise, sosyal sorunlar ile ilgili olarak verilen 7 ifadenin 2'sinde anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

"Lisansüstü eğitim sırasında akademik çalışmalar için parasal kaynak ayırma zorunluluğu nedeniyle sosyal gereksinmeler için para ayrılamamaktadır" ifadesi ile ilgili olarak anabilim dalları arasında fark vardır (F= 8.120, p<.05).

Bu görüşe EPÖ öğrencileri ($\overline{X}$ = 4,740), EYP ($\overline{X}$ = 4,120) ve EPH ($\overline{X}$ = 3,166) öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadır. Buna göre, EPÖ anabilim dalı doktora öğrencileri diğer iki anabilim dalına göre, sosyal gereksinmelerine daha az para ayırdıkları söylenebilir.

"Lisansüstü programın yoğunluğu nedeniyle sosyal gereksinmelerimi çoğu kez fark edemiyorum" ifadesi de anabilim dallarına göre farklılaşmaktadır. (F= 3.262, p<.05). Bu ifadeye EYP öğrencileri ($\overline{X}$ = 4,080), EPH ($\overline{X}$ = 3,222) ve EPÖ ($\overline{X}$ = 3,777) öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadır.

Ekonomik sorunlarla ilgili olarak ise belirtilen dört ifadeden üçü anabilim dallarına göre farklılaşmaktadır.

"Lisansüstü öğretim sırasında kitap, kırtasiye, yazım, fotoğraf ve alan çalışmalarının giderleri bütçemde önemli bir gider kalemini oluşturmaktadır" ifadesine katılma düzeyleri anabilim dallarına göre farklıdır (F = 3,957, p<.05). EPÖ anabilim dalındaki öğrenciler ($\overline{X}$ = 4,888) bu ifadeye EYP ($\overline{X}$ = 4,400) ve EPH ($\overline{X}$ = 4,277) öğrencilerine göre daha fazla katılmaktadır. Bu bulgu, EPÖ öğrencilerinin sosyal gereksinimleri için para ayıramadıklarını belirttikleri ifade ile de tutarlıdır.

"Bir işyerinde çalışarak lisansüstü öğretime devam etmek, akademik çalışmalar için ayrılacak zamanı sınırlandırmakta, derslerin ve yapılacak çalışmaların işyerinden alınacak izne bağlı olarak seçilmesine neden olmaktadır" ifadesine katılma düzeyleri anabilim dallarına göre farklılaşmaktadır (F= 9,500, p<.05). EYP öğrencileri ($\overline{X}$ = 3,760) diğer iki anabilim dalındaki öğrencilere göre bu görüşe daha fazla katıldıkları gözlenmiştir.

"İşyerindeki yoğunluk nedeniyle, akademik çalışmalarda yeterli çaba gösterilememektedir" ifadesine katılma düzeyi anabilim dallarına göre farklılaşmaktadır. EYP öğrencileri ($\overline{X}$ = 3,720), EPH ve EPÖ öğrencilerine göre bu soruna daha fazla katılmaktadır.

Araştırmanın bilgi toplama aracında yer alan 33 ifadeden 13'ü arasında anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılık varken diğer ifadeler ile ilgili olarak anabilim dallarına göre farklılık bulunamamıştır.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim Sorunları İle İlgili İfadelere Katılma Düzeylerinin Öğrencilerin *Ders ya da Tez* Aşamasında Olmasına Göre Farklılaşması ile İlgili Bulgular

Doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretim ile ilgili akademik sorunlara katılma düzeylerinin öğrencilerin tez ya da ders aşamasında olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak 18 ifade saptanmıştır.

Buna göre, "Yabancı dildeki yetersizliğim, Türkiye'de hiç ele alınmamış konuları araştırmamı ve bilgilere ilk elden ulaşmamı engelliyor" ifadesine katılma düzeyi öğrencilerin ders ya da tez aşamasında olmasına göre farklılaşmaktadır ($F= 5{,}801$, $p< .05$). Ders aşamasında olanlar ($\overline{X} = 3{,}073$), tez aşamasında olan öğrencilere ($\overline{X}= 2{,}275$) göre bu görüşe daha çok katılmaktadır. Bu sorun ders ya da tez aşamasında olan öğrencilere göre farklılaşması beklenen bir sonuçtur. Çünkü, yabancı dil sorunu öğrencilerin büyük ölçüde yeterlik sınavı öncesi, yani tez aşamasının başlangıcında çözülen bir sorundur.

"Derslerin haftanın beş gününe yayılması derslere devam etmemi zorlaştırmaktadır" ifadesi ders ya da tez aşamasında olan öğrencilere göre farklılaşmaktadır. Ders aşamasında olan öğrenciler ($\overline{X}= 2{,}951$), tez aşamasında olan öğrencilere göre ($\overline{X}= 2{,}000$) bu görüşe daha fazla katılmaktadır.

"Doktora programında alınan derslerin kredisi düşük olduğu için, daha fazla ders alınması gerekmekte ve bu da uzmanlaşmayı engellemektedir" ifadesiyle ilgili olarak yine öğrencilerin ders ya da tez aşamasında olmasına göre farklılık bulunmuştur ($F= 4{,}953$, $p<.05$). Bu ifadeye ders aşamasında olan öğrenciler ($\overline{X} = 3{,}414$), tez aşamasında olan öğrencilerden ($\overline{X} = 2{,}655$) daha fazla katılmaktadır.

Ders ya da tez aşamasında olan öğrencilerin farklı düzeyde katıldıkları bir başka ifade ise, "Derslerin işlenişinde kullanılan yöntemler yeterli değildir" ifadesidir ($F= 5{,}253$, $p<.05$). Bu ifadeye ders aşamasında olanlar ($\overline{X} = 3{,}609$) tez aşamasında olanlardan ($\overline{X} = 3{,}000$) daha fazla katılmaktadır.

Akademik sorunlar ile ilgili olarak ders ya da tez aşamasında olan öğrencilerin görüşlerinin farklılaştığı 18 ifadenin 7'sinin ders programlarının düzenlenişi, derslerin işlendiği fiziksel ortam ve kullanılan araç gereçler ve ders kredilerinin düşüklüğü ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu ifadelere ders aşamasında olan öğrencilerin daha fazla katıldıkları gözlenmektedir. Bu bulgu beklenen bir bulgudur. Çünkü, ders aşamasında olan öğrenciler halen bu sorunları yaşadıklarını göstermektedir. Oysa tez aşamasında olan öğrenciler fiilen derslere devam etmedikleri için, fiziksel ortam, ders saatlerinin düzenlenmesi vb. gibi sorunlardan etkilenmemektedir.

Sosyal sorunlar ile ilgili olarak belirtilen yedi sorun öğrencilerin ders ya da tez aşamasında olmasına göre farklılaşmamaktadır. Buna göre, ders ya da tez aşamasında olan öğrenciler ankette sosyal sorunlar ile ilgili olarak belirtilen yedi sorunu da benzer düzeyde duyumsamaktadır.

Ekonomik sorunlar ile ilgili olarak ise verilen dört ifadeden ikisinin öğrencilerin ders ya da tez aşamasında olmalarına göre farklılaştığı görülmüştür.

"Bir işyerinde çalışarak lisansüstü öğretime devam etmek, akademik çalışmalar için ayrılacak zamanı sınırlandırmakta, derslerin ve yapılacak çalışmaların işyerinden alınacak izne bağlı olarak seçilmesine neden olmaktadır" ifadesi ders ya da tez

aşamasında olan öğrencilere göre farklılaşmaktadır (F=10.278, p<.05). Ders aşamasında olan öğrenciler ($\bar{X}$= 3,292), tez aşamasında olan öğrencilere göre ($\bar{X}$= 1,965) bu görüşe daha fazla katılmaktadır. Bu beklenen bir olgudur. Çünkü, tez aşamasında olan öğrencilerin derslere devam etme gibi bir sorumluluğu yoktur.

Ders ya da tez aşamasında olan öğrencilerin ekonomik sorunlarla ilgili farklı düzeyde katıldıkları bir başka ifade ise, "İşyerindeki yoğunluk nedeniyle, akademik çalışmalarda yeterli çaba gösterilememektedir" ifadesidir (F = 12,444, p< .05). Ders aşamasında olan öğrenciler ($\bar{X}$ = 3,414), tez aşamasında olan öğrencilere göre ($\bar{X}$ = 1,965) bu görüşe daha fazla katılmaktadır.

Doktora Öğrencilerinin Diğer Sorunları İle İlgili Bulgular

Araştırma aracında "Belirtmek istediğiniz başka sorun varsa lütfen yazınız" biçiminde sorulan açık uçlu soruya verilen yanıtlar Çizelge 7'de görülmektedir.

Çizelge 7. Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim İle İlgili Olarak Belirttikleri Diğer Sorunlar

	Diğer Sorunlar
1.	Proje ve araştırmalarda danışmanların (hocaların) yardımları ve yönlendirmeleri yeterince olmamaktadır
2.	Öğretim üyelerinin gün boyu ders yükleri fazla olduğu için genelde akşamları yapılan doktora derslerinde verimleri düşmektedir.
3.	Fakültenin kütüphanesi yetersiz ve çok düzensiz olduğu için, çoğu zaman bu karışıklık nedeniyle aranan eser bulunamamaktadır.
4.	Enstitü ve fakülte yönetimleri, lisansüstü öğrencilerin sorunlarıyla yeterince ilgilenmemektedir.
5.	Farklı fakülte ve alanlardan ders alma olanağının kısıtlı olması, alınan derslerin krediye sayılmaması öğrenci açısından ciddi sorunlar doğurmaktadır.
6.	Doktora ve yüksek lisans programlarına alınan öğrencilerin dil hazırlık kursuna alınmaması, bu öğretim kademesinde verimin düşmesine neden olmaktadır.
7.	Programların kalabalık olması nedeniyle derslik sıkıntısı yaşanmaktadır.
8.	Çakışan derslerde, hocalar gereken anlayışı göstermemektedir.
9.	Öğretim üyeleri öğrencilere gereken zamanı ayırmıyorlar ve iletişime yeterince açık değiller.
10.	Öğretim üyeleri ve diğer fakülte çalışanları öğrencilere yetercince güven duymuyorlar.
11.	Üniversitenin yeterli bilgisayar hizmeti olmadığı için, akademik çalışmalarımız ile ilgili taramalar yapabilmemiz için, çoğu zaman ücret ödemek zorunda kalıyoruz.
12.	Araştırma yapabilmek için maddi ve akademik destek alamıyoruz.
13.	Akademik hiyerarşiden dolayı yeterince özgür davranamıyoruz.
14.	Derslerin dışında ek eğitimler alma konusunda üniversite destek vermiyor.
15.	Uygulamaya yönelik çalışma yapmak için üniversite düzenlemeler yapma konusunda isteksiz.

Çizelge 7'nin devamı;

16.	Doktora eğitim sistemimiz, yaratıcılığımızı kullanmamıza elverişli değil.
17.	Araştırmacının kendi ilgi ve yeteneklerine uygun olarak seçtiği bir konuda çalışması bazı dışsal, duygusal, kişisel nedenlerden dolayı engellenmiş olması, gerek yapılacak çalışmanın kalitesinin düşmesine, gerekse araştırıcının iş doyumunun düşmesine neden olmaktadır.
18.	Hocalarımız seçtiğimiz bir konuda araştırma yapmamız için bizi desteklemelidir. Eğer çalışmak için seçtiğim konu, danışmanın ilgi alanına uygun değilse, beni gayet demokratik ve bilimsel bir tutum ile başka bir hocaya gönderebilmelidir.
19.	Evliyim, eşimin görevi gereği Ankara'ya gelmesi mümkün değil, 3,5 yıldır her hafta sonu Ankara-İstanbul yolculuğu yapmaktayım. Aile birliğimi mi bozayım, doktorayı, dolayısıyla araştırma görevliliğini mi bırakayım?
20.	Akademik çalışmaların daha verimli olabilmesi için, üniversitelerdeki araştırma fonlarının çok daha etkin kullanılması ve farklı kaynaklardan üniversitelerin çalışmalara destek vermesi gerekmektedir. İyi bir araştırmanın maliyeti yüksektir ve bir doktora öğrencisi bu maliyete katlanamayabilir.
21.	Bir dönemde ikiden fazla ders alınması, bir ders için ayrılacak zamanı ve yoğunlaşmayı azaltmaktadır. Bu nedenle, derslerin hiç biri yeterince faydalı olmamaktadır.
22.	En önemli problem akademik personelin özellikle araştırma görevlilerinin ekonomik sıkıntılarıdır.
23.	Önemli seminer ve sempozyumlara katılım ücretlerinin yüksek oluşu, üniversitelerin projelere destek vermemesi akademik çalışmaları etkileyici sorunlardır.
24.	Yabancı dil düzeyini geliştirebilmek ve yurt dışı olanaklarından yararlanabilmek için üniversitelerin en az Milli Eğitim Bakanlığı kadar fırsat tanıması gerekmektedir.

Bu soruyu 70 kişiden 15'i (% 21,4) yanıtlamıştır. Soruyu yanıtlayan kişi sayısının az, belirtilen sorunların kısmen birbirinden farklı olması nedeniyle, yanıtlar gruplandırılmamış, ifade düzeltmeleri yapılmamıştır. Belirtilen bazı sorunlar ankette olmasına karşın, katılımcılar benzer sorunları burada da belirtmişlerdir. Buradaki sorunlar incelendiğinde öğrencilerin danışmanlık hizmetleri ve büyük bir çoğunluğunun akademik ve ekonomik sorunlar olduğu görülmektedir.

Sonuçlar

Araştırma amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim Sorunlarına Katılma Düzeyleri ve Önem Sırası ile İlgili Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre doktora öğrencileri lisansüstü öğretim sorunu olarak belirtilen 33 ifadeden 2'sine "tamamen", 9'una "çok", 17'sine "orta düzeyde" 4'üne "az" katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, 33 ifadenin tamamı-

na orta düzeyde, çok ve tamamen katılmışlardır. Böylece, doktora öğrencileri lisansüstü öğretim ile ilgili olarak farklı sorunları dile getiren bu ifadeleri farklı düzeylerde de olsa katılarak bu sorunların varlığını kabul etmiş oldukları söylenebilir.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim Sorunları ile İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre 33 ifadeden 3'ü cinsiyete göre farklılaşırken, 30 ifadenin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin bu ifadelerde aynı görüşü paylaştıkları 3 ifadede ise birbirlerinden farklı düşündükleri görülmektedir. Farklı olan ifadelerin akademik sorunlarla ilgili oldukları görülmektedir.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim Sorunları ile İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerinin Anabilim Dallarına Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin görüşüne sunulan 33 ifadeden 13'ünün anabilim dallarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Farklılaşmanın olduğu 13 ifadenin 8'i akademik, 2'si sosyal ve 3'ü ekonomik sorunlarla ilgilidir. Buna göre, özellikle akademik sorunların EYP; EPH ve EPÖ anabilim dallarında farklı düzeyde yaşandığı söylenebilir. Araştırma aracında verilen 20 ifadenin ise anabilim dallarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Farklılaşmanın olduğu ifadelerin, yabancı dildeki yetersizlik ders saatlerinin düzenlenmesi ve derslerin kredisi ile ilgili olduğu saptanmıştır.

Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim Sorunları ile İlgili Görüşlere Katılma Düzeylerinin Öğrencilerin Ders ya da Tez Aşamasında Olmasına Göre Farklılaşması ile İlgili Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, 33 sorundan 10'u öğrencilerin tez ya da ders aşamasında olmalarına göre farklılaşırken, 23 sorunun farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin tez ya da ders aşamasında olmalarına göre farklılaşan 10 sorunun 8'i akademik sorunlarla 2'si ise ekonomik sorunlarla ilgilidir. Sosyal sorunlarla ilgili ifadelerin öğrencilerin tez ya da ders aşamasında olmalarına göre hiçbirinin farklılaşmadığı ve benzer düzeylerde hissedildiği söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına göre, doktora öğrencilerinin sorunlarına dönük olarak geliştirilen öneriler aşağıda açıklanmıştır.

1. Doktora öğrencilerinin kütüphaneleri yoğun olarak kullanmaları gerekliliği nedeniyle, kütüphanelerde hafta sonları ve gece çalışma olanakları yaratılmalı, kütüphanelerin haftanın her günü ve geceleri açık olması yönünde düzenlemelere gidilmelidir.

2. Kütüphanelerde, okuyucuya yardımcı olabilecek yeterli yetişmiş eleman istihdam edilmelidir.

3. Kütüphanelerdeki Türkçe ve yabancı kaynakların içerik ve sayı olarak yeterli duruma getirilmesi sağlanmalıdır.

4. Öğrencilerin kullanımına açık bilgisayar, tepegöz vs. gerekli araç ve gerecin uygun çalışma ortamlarının, laboratuarların sağlanması gerekmektedir.

5. Doktora öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu çalıştığı için, ders programlarının gün ve saatlerinin çalışan öğrencilerin durumları göz önüne alınarak belirlenmesi gerekmektedir.

6. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda derslerin kredilerinin yükseltilerek diğer iki anabilim dalıyla eşgüdümün sağlanması bu bölümdeki öğrenciler açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

7. Doktora öğrencilerinin başka fakülte ya da bölümden ders alabilme imkanı sağlanmalı ve alınan derslerin kredileri geçerli olmalıdır.

8. Lisansüstü öğretimin çok pahalı bir öğretim türü olması nedeniyle öğrencilerden harç alınmaması, öğrenim kredisinin yaygınlaştırılarak artırılması ekonomik sorunları azaltabileceği gibi doktoraya olan talebi artırabilecektir.

9. Öğrencilerin ders yükünün azaltılması sosyal gereksinmeleri ile ilgili olarak yaşadıkları zaman sorununu azaltabilecektir.

Kaynakça

Âdem, Mahmut. (1981). **Eğitim Planlaması.** Ankara.

Çavdar, Önder. (2001). "Fen Bilimleri Alanında Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim", **Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim.** Bilimsel Toplantılar Serileri: 7, TÜBİTAK Matbaası, Ankara.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2000). **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyon Raporu**. Devlet Planlama Teşkilatı Yayın ve Temsil Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Hatipoğlu, M.Tahir. (1998). **Yükseköğretim Mevzuatı.** Selvi Yayınevi, Ankara.

Karakütük, Kasım. (1990). "Türkiye'de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri" **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** Ankara Üniversitesi Basımevi, Cilt : 22, Sayı: 1, Ankara.

Karakütük, Kasım. (2001) **Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme Lisansüstü Öğretimin Planlanması.** Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Karayalçın, Yaşar. (1988). "Lisans Üstü Eğitim", **Yüksek Öğretimde Değişmeler.** Türk Eğitim Derneği XII. Eğitim Toplantısı, 17-18 Kasım, Ankara.

Korkut, Hüseyin. (1984). **Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:134.

Meydan, Gül. (1994). "Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne Kayıtlı Lisansüstü Öğrencilerin Sorunları". Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Timur, Taner. (2000). **Toplumsal Değişme ve Üniversiteler.** Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

Varış, Fatma. (1973). **Türkiye'de Lisans-Üstü Eğitim "Sosyal Bilimlerde".** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 34.

THE PROBLEMS OF POSTGRADUATE STUDENTS WHO ARE AT ANKARA UNIVERSITY INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES RELATED TO POSTGRADUATE EDUCATION

Gülay ASLAN*

Abstract

The aim of this study is to determine academic, social, and economical problems of postgraduate students who are at Ankara University Institute of Educational Sciences related to postgraduate education. The study universe consists of 145 postgraduate students who attended Ankara University Institute of Educational Sciences in 2001- 2002 Academic Year. By this research, social and economical problems of these students are tried to determine according to some factors for example being a student at different department, being on lecture phase or being on thesis phase. For the analysis of datum, percentage, frequency , and Varyans Analysis (ANOVA) Technique has been used.

The students are asked 33 statements which are pointed out as problems of postgraduate education. According to the research data, the students agree with 2 statements completely , 9 statements much, 17 statements middle degree, 4 statements little. Accordingly, they agree with 29 statements middle degree, much and completely. Out of 33 statements, 3 statements differentiate according to being different department and 10 statements differentiate according to being on lecture phase or being on thesis phase.

Key Words: Problems of graduate education, postgraduate education

* Ankara Üniversity, Institute of Education Sciences, Department of Educational Sciences, Doktorate Student

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BRANŞLARINA GÖRE ÇEŞİTLİ TELEVİZYON PROGRAMLARINI İZLEME SÜRELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hüseyin Hüsnü BAHAR*

Özet

Araştırmanın amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çeşitli televizyon programlarını izleme süresinin kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme programına göre değişip değişmediğini belirlemektir. Veriler altı farklı öğretmen yetiştirme programına kayıtlı 1029 öğrenciden anket yoluyla toplanmış, izleme sürelerinin değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Öğrencilerin kayıtlı oldukları öğretmen yetiştirme programına göre televizyonda spor, belgesel, haber, magazin ve diğer programları izleme süresinin anlamlı ölçüde farklı olduğu; televizyonda müzik programlarını izleme süresinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, haftalık ortalama televizyon izleme sürelerinin kayıtlı olunan öğretmen yetiştireme programına göre anlamlı ölçüde farklı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Serbest zaman, boş zaman, eğitim fakültesi öğrencileri, ilköğretim öğretmen adayları

Giriş

Bireyin yaşam ve gelecekle ilgili tutumlarının biçimlendiği gençlik dönemi kişilik gelişimi bakımından önemlidir. Bu gelişimde serbest zaman etkinliklerinin önemli katkısı vardır (Fitzgerald 1995). Tanımı ve kapsamı ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte (Hills, Argyle ve Reeves 2000; Wilson 1980; Parker 1975); serbest zaman bireyin hem kendisi ve hem de başkaları için bütün zorunluluklardan veya bağlantılardan kurtulduğu, kendi isteği ile seçeceği bir faaliyetle uğraşacağı zaman olarak tanımlanmaktadır (Hacıoğlu vd. 2003, 16). Bazı kaynaklarda boş zaman olarak da ifade edilen serbest zamanın nasıl ve hangi etkinliklerle değerlendirileceği önemli bir sorun olarak görülmektedir (Kılbaş 2001, 20; Karaküçük 1999, 92).

Üniversite öğrencilerinin serbest zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirilmesi eğitsel ve sosyo-kültürel gelişim bakımından önemlidir (Korkmaz 2000). Serbest zamanı en iyi biçimde değerlendirme alışkanlığı daha çok çocukluk ve gençlik dönemlerinde edinildiğinden, serbest zamanları en iyi şekilde değerlendirme alışkanlığının kazanılmasında okulun önemli sorumlulukları vardır (Bakırcıoğlu 2000, 27). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri söz konusu olunca, durum daha farklı bir boyut kazanmaktadır. Gelecek nesillerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin yetişme sürecindeki serbest zaman etkinlikleri ile ilgili tercih ve yönelim-

* Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

leri, hem kendi sosyo-kültürel gelişimlerini hem de gelecekte kendisini model olarak alacak olan öğrencilerini etkileyebilecek olması bakımından önemlidir.

Araştırma kapsamında bulunan eğitim fakültesi öğrencilerinin kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, haftalık ders saati sayısının yarıyıl ve programa bağlı olarak 17 ile 29 ders saati arasında değiştiği görülmektedir (YÖK 1998). Bu süre dışında, öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılama, çalışma, serbest zaman etkinliklerine veya diğer etkinliklere katılma için kullanabileceği uzun bir zamana sahip olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda (Balcı 2003; Terzioğlu-Yazıcı, 2003; Bahar 2001; Mangır, Alisinanoğlu ve Müniroğlu 1996; Gökmen ve diğerleri 1985; Tezcan 1982) üniversite öğrencilerinin serbest zamanlarınının önemli bir kısmını televizyon izleyerek geçirdiği bulunmuştur.

Değişik yaş gruplarında da televizyon izleme etkinliğinin en çok zaman ayrılan etkinliklerden birisi olduğu tespit edilmiştir (Dağ vd. 2006; NTV 2004; Yılmaz 2002, 96). Diğer serbest zaman etkinliklerine göre daha pasif bir etkinlik olarak görülmekle birlikte (Hacıoğlu vd. 2003, 37; Huston vd. 1999; Hills ve Argyle 1998), televizyon izlemek için düşük seviyede bir konsantrasyonun yeterli olması, az etkinlik gerektirmesi, izleyen kişiyi yormaması gibi sebeplerle, diğer serbest zaman etkinlikleri içinde en fazla rahatlatıcı etkinlik olarak da kabul edilmektedir (Kraaykamp – Eijck 2005). İzleyicinin pasifliği sebebi ile televizyon izlemenin serbest zaman etkinliği olarak kabul edilmemesi gerektiğine ilişkin görüşler de bulunmaktadır (Hills vd. 2000).

Televizyon, izleyiciler üzerinde olumlu ve olumsuz bazı etkiler oluşturur. Etkili bir sosyalleşme aracı olarak da kabul edilen televizyon (Özer 2004, 486; Signorelli 2004) izleyicilerin eğitim seviyesinin yükseltilmesine, bilgi edinmesine, haber almasına, eğlenmesine ve dinlenmesine yardım eder (Mete 1999, 36). Kültürel, siyasi ve günlük yaşam ile ilgili çeşitli olumlu etkileri vardır (Tezcan 1984, 144). Spor ve sanatın tanıtımına ve bu tür etkinliklerin geniş halk kitlelerine ulaştırılmasına katkı sağlar (Tezcan 1982, 106).

Televizyonun alışkanlık oluşturması (Dağ vd. 2005, 22), sosyal ilişkileri azaltması (Kıncal 1999, 120; Tezcan 1984, 142-144), bazı sağlık sorunları oluşturması (Schmitz vd. 2002; Uyguç – Genç 1999, 58 – 61), diğer serbest zaman etkinliklerine ayrılacak olan zamanı azaltması (Yılmaz 2002, 98; Mutlu 1999, 105; Tezcan 1984, 143) gibi bazı olumsuz etkileri rapor edilmiştir.

Birçok insan için televizyon izlemek için ayrılan süre, bir gün içinde çalışmak ve uyumak dışında tek bir faaliyet için ayrılan en büyük zaman dilimini oluşturur (Coşkun 2003). Ülkemizde (Dağ vd. 2005; Yılmaz 2002, 96; Mete 1999, 89) ve yurt dışında (Hills ve Argyle, 1998; Gordon ve Caltabiano 1996; Fitzgerald, Joseph, Hayes ve O'regan 1995) yapılan araştırmalarda en fazla zaman ayrılan serbest zaman etkinliklerden birisinin televizyon izleme olduğu bulunmuştur. Televizyon izleme üniversite öğrencilerinin de çok zaman ayırdığı serbest zaman etkinliklerinden birisidir (Aydoğan ve Aral 2006; Karasar vd. 1999, 98).

1. Amaç

Araştırmanın amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kayıtlı oldukları öğretmen yetiştirme programına göre çeşitli televizyon programlarını izlemek için ne kadar za-

man ayırdıklarını ve bu sürenin farklı programlara kayıtlı olan öğrenciler arasında değişip değişmediğini belirlemektir.

2. Önem

Araştırma Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kayıtlı oldukları öğretmen yetiştirme programına göre, çeşitli televizyon programlarını izlemeye yönelik eğilim ve davranışlarını tespit etme bakımından önemlidir. Bu eğilim ve davranışların tespiti, hizmet öncesi yetişme sürecinde öğretmen adaylarının daha iyi tanınmasına yardım eder. Araştırmadan elde edilecek olan sonuçların benzer araştırmaların yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Sayıltılar

1. Öğrencilerin televizyon izleme süreleri ile ilgili cevapları gerçek süreleri yansıtmaktadır.

2. Öğrencilerin çeşitli türdeki televizyon programlarını izlemek için ayırdıkları haftalık ortalama süreler eğitim-öğretim etkinliklerinin devam ettiği dönemde önemli bir değişiklik göstermez.

4. Sınırlılıklar

Araştırma, Erzincan Eğitim Fakültesinin altı farklı öğretmen yetiştirme programına kayıtlı öğrenciler ve bu öğrencilerin ankete verdiği cevaplarla sınırlıdır. Araştırma kapsamında ilköğretim sınıf öğretmenliği, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarına kayıtlı öğrenciler bulunmaktadır. Televizyon programları spor, müzik, belgesel, haber, magazin ve diğer programlar (dizi film, çizgi film, reklâm, yarışma, sohbet programları vb) olmak üzere altı kategoride ele alınmıştır. Çeşitli türdeki televizyon programlarını izlemek için ayrılan haftalık ortalama süre ile ilgili veriler, öğrencilerin son bir aylık izleme tercihlerini dikkate alacak şekilde eğitim-öğretim etkinliklerinin devam ettiği bir süreçle sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırmada "betimleme-survey" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde mevcut olaylar, gruplar, obje ve özellikler açıklanmaya, betimlenmeye çalışılır (Kaptan 1993, 59). Anket yolu ile toplanan veriler, öğrencilerin çeşitli televizyon programlarını izlemek için ayırdığı ortalama süreleri betimlemek ve karşılaştırmak için kullanılmıştır. Ayrıca, kuramsal temelleri oluşturmak için ilgili alan yazın taranmıştır.

1. Evren

Araştırma evrenini 2005-5006 öğretim yılı Bahar Döneminde Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Verilerin toplandığı dönemde Erzincan Eğitim Fakültesine kayıtlı toplam öğrenci sayısı 2341'dir.

2. Örneklem

Araştırma, Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesinde 2005–2006 öğretim yılında altı farklı öğretmen yetiştirme programının 1, 2, 3 ve 4'ncü sınıflarında öğrenim gören 1029 öğrenciyi kapsamaktadır.

Tablo 1
Öğrencilerin Kayıtlı Olduğu Program Göre Dağılımı

Program Adı	Öğrenci Sayısı (N)	Yüzdesi (%)
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği	187	18,2
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	114	11,1
Fen Bilgisi Öğretmenliği	154	14,9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	224	21,8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	173	16,8
Türkçe Öğretmenliği	177	17,2
Toplam	*1029*	*100,0*

3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Serbest Zaman Etkinlikleri Anket Formu" kullanılmıştır. Ankette 29 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Anketin geliştirilmesi sürecinde önce gerekli alan yazın taraması yapılmış, kapsam ve anlaşılırlık bakımından uygunluğu için uzman görüşü de alınarak taslak form geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak form önce bir grup öğrenciye uygulanarak gerekli düzeltmeler yapılmış, daha sonra öğrencilerin cevaplarındaki kararlılık durumunu tespit etmek ve son düzeltemleri yapmak üzere 10 gün ara ile 103 öğrenciye iki kez uygulanmıştır.

Tablo 2
Çeşitli Televizyon Programlarını İzleme Sürelerinin Tutarlılığına İlişkin Kararlılık Katsayıları

Değişkenler	Kararlılık Katsayısı
Spor programları izlemek için ayrılan süre	.61
Müzik programları izlemek için ayrılan süre	.84
Belgesel programları izlemek için ayrılan süre	.75
Haber programları izlemek için ayrılan süre	.78
Magazin programları izlemek için ayrılan süre	.84
Diğer televizyon programlarını izlemek için ayrılan süre	.53
Televizyon izlemek için ayrılan toplam süre	.91

N: 103

Çeşitli televizyon programlarının izlenme süresi ile ilgili altı madde için test-yeniden test yöntemi ile tespit edilen kararlılık katsayıları Tablo 2'de görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çeşitli televizyon programlarını izlemek için ayrılan süreye ilişkin

kararlılık katsayıları .53 ile .84 arasında değişmektedir. Televizyon izlemek için ayrılan haftalık toplam süreye ilişkin kararlılık katsayısı ise .91'dir.

Öğrencilerin televizyon izleme etkinliklerine ayırdığı süreyi tespit etmek üzere açık uçlu toplam altı madde bulunmaktadır. Bu maddelerin her birinde katılımcılardan, belirtilen televizyon programlarını izlemek için ayırdıkları ortalama süreyi günlük veya haftalık olarak, son bir aylık izleme durumlarını da dikkate alacak şekilde, saat veya dakika birimi ile yazmaları istenmiştir.

İlgili alanyazında, televizyon programları konusuna ve izleyicilerin özelliklerine göre değişik şekillerde sınıflandırılmaktadır (Mete 1999, 36 -37). Ankette belirtilecek olan televizyon programlarının sınıflandırılması için, alan yazında yapılan sınıflama ile ön uygulama sonuçları dikkate alınmıştır. Buna göre, televizyon programları spor, müzik, belgesel, haber, magazin ve diğer programlar (dizi film, çizgi film, reklâm, yarışma, sohbet programları vb) olmak üzere altı kategoride ele alınmıştır.

4. İstatistiksel İşlemler

Öğrencilerin çeşitli televizyon programlarını izleme sürelerinin öğrencilerin kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programına göre değişip değişmediğini tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunan durumlarda, farkın kaynağını bulmak için Dunnet-C testi sonuçlarından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerinin en fazla haber programlarını, en az magazin programlarını izlemek için zaman ayırdığı görülmektedir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çeşitli televizyon programlarını izleme süreleri ve bu sürelerin kayıtlı olunan programa göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çeşitli televizyon programlarını izleme süreleri şöyledir: spor programları 3,58 saat, müzik programları 3,38 saat, belgesel içerikli programlar 1,65 saat, haber programları 4,47 saat, magazin programları 0,81 saat ve diğer programlar 4,39 saat. Öğrencilerin en fazla haber ve belirtilen programlar dışında kalan diğer programları (dizi film, çizgi film, reklâm, yarışma, sohbet programları vb) izlediği; belgesel ve magazin türü programları izlemek için daha az zaman ayırdığı görülmektedir.

Televizyonda spor programlarının izlenme süresi kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme programına göre 2.18 saat ile 7.31 saat arasında değişmektedir. Öğrenciler spor programlarını izlemek için haftalık ortalama 3.58 saat zaman ayırmaktadır. Televizyonda spor programlarını izleme süresi öğrencilerin kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programına göre istatistiksel bakımdan anlamlı ölçüde değişmektedir (F_{1023} = 13.842, $p < .01$). Spor programları en uzun süre ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerce izlenirken (7.31 saat), en kısa süre ile matematik öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerce izlenmektedir (2.18 saat). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin spor programlarını izleme süresi diğer beş programa kayıtlı öğrencilerin izleme süresinden anlamlı ölçüde yüksektir. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin spor programlarının izleme süresi (4.29 saat) ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin spor programlarını izleme süresinden (2.18 saat) anlamlı ölçüde farklıdır.

Spor programlarına beden eğitimi ve spor programına kayıtlı öğrencilerin diğer programlara kayıtlı öğrencilerden daha uzun süre ile izlemesi mesleki ilgiler dikkate alındığında doğal karşılanabilir. İlköğretim matematik programına kayıtlı öğrencilerin spor programlarını izlemek için daha az zaman ayırması, bu tür televizyon programalarına diğer öğrencilerden daha az ilgi göstermelerinin bir sonucu olarak algılanabilir.

Müzik programlarının izlenme süresi 3.02 saat ile 4.05 saat arasında değişmektedir. Müzik programlarını izlemek için öğrencilerin haftalık ortalama 3.38 saat zaman ayırdıkları bulunmuştur. Öğrencilerin televizyonda müzik programlarını izleme süreleri kayıtlı oldukları öğretmen yetiştirme programına göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir değişiklik göstermemektedir ($F_{1023} = 1.299$, $p > .05$). Müzik programlarını izleme süresininin tüm gruplarda birbirine yakın olduğu, kayıtlı olunan program türünün müzik programlarının izlenme süresini etkilemediği görülmektedir. Öğrencilerin müzik programlarını izleme sürelerinin birbirine yakın olması, onların müziğe karşı olan ilgisinin benzerliğinden kaynaklanabilir.

Televizyonda belgesel programların izlenme süresi 0.90 saat ile 3.35 saat arasında değişmektedir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programına göre televizyonda belgesel programları izleme süresi istatistiksel bakımdan anlamlı ölçüde farklı bulunmuştur ($F_{1023} = 11.481$, $p < .01$). Anlamlı fark beden eğitimi ve spor programına kayıtlı öğrencilerin izleme süresi ile (3.35 saat) sınıf öğretmenliği (1.35 saat), fen bilgisi öğretmenliği (1.57 saat), ilköğretim matematik öğretmenliği (0.90 saat) ve Türkçe öğretmenliği (1.65 saat) programlarına kayıtlı öğrencilerin izleme sürelerinden ve ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin belgesel programları izleme süresi ile (0.90 saat) fen bilgisi öğretmenliği (1.57 saat) ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına (2.25 saat) kayıtlı öğrencilerin izleme süreleri arasındaki farklardan kaynaklanmaktadır. Belgesel içerikli televizyon programlarını izlemek için en fazla beden eğitimi ve spor programına kayıtlı öğrenciler zaman ayırırken, ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı öğrenciler en az zaman ayırmaktadır.

Televizyonda haber programlarının izlenme süresi 3.51 saat ile 5.58 saat arasında değişmektedir. Öğrenciler haber programlarını izlemek için haftalık ortalama 4.47 saat zaman ayırmaktadır. Haber programlarının izlenme süresi öğrencilerin kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programına göre istatistiksel bakımdan anlamlı ölçüde farklıdır ($F_{1023} = 4.638$, $p < .01$). Anlamlı fark sosyal bilgiler öğretmenliği (5.58 saat) programına kayıtlı öğrencilerin haber programı izleme süresinin fen bilgisi öğretmenliği (4.05 saat) ve matematik öğretmenliği (3.51 saat) programlarına kayıtlı öğrencilerin izleme süreleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Haber programlarını en uzun süre ile sosyal bilgiler öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin izlediği görülmektedir. Buna karşılık haber programlarını ilköğretim matematik programına kayıtlı öğrencilerin en az süre ile izlediği tespit edilmiştir.

Öğrenciler televizyonda magazin programlarını izlemek için haftalık ortalama 0.81 saat zaman ayırmaktadır. Magazin programlarının izlenme süresi kayıtlı olunan programa göre istatistiksel bakımdan anlamlı ölçüde farklıdır ($F_{1023} = 6.603$, $p < .01$). Anlamlı fark beden eğitimi ve spor programına kayıtlı öğrencilerin magazin programlarını izleme süresi (1.96 saat) ile fen bilgisi (0.51 saat) ve matematik (0.58 saat) öğretmenliği programlarına kayıtlı öğrencilerin magazin programlarını izleme süre-

Tablo 3
Kayıtlı Olunan Öğretmen Yetiştirme Programına Göre Öğrencilerin Çeşitli Türde Televizyon Programlarını İzlemek İçin Öğrencilerin Ayırdığı Haftalık Ortalama Süreler ile ilgili ANOVA Sonuçları

Televizyon programları		Kayıtlı Olunan Öğretmen Yetiştirme Programları						Toplam	F	P	Dunnett C
		1	2	3	4	5	6				
	N	**187**	**114**	**154**	**224**	**173**	**177**	**1029**			
Spor	$\overline{X}$	**2,81**	**7,31**	**3,57**	**2,18**	**4,29**	**3,08**	**3,58**	**13,842**	**,000****	**1-2, 2-3, 2-4,**
	Ss	4,51	9,33	5,85	3,13	7,03	4,72	5,90			2-5, 2-6, 4-5
Müzik	$\overline{X}$	**3,06**	**4,05**	**3,60**	**3,02**	**3,05**	**3,91**	**3,38**	**1,399**	**,222**	**-**
	Ss	5,05	5,65	6,12	4,36	4,33	4,81	5,01			
Belgesel	$\overline{X}$	**1,35**	**3,35**	**1,57**	**0,90**	**2,25**	**1,30**	**1,65**	**11,481**	**,000****	**1-2, 2-3, 2-4,**
	Ss	2,40	5,53	2,35	1,94	4,04	2,26	3,19			2-6, 3-4, 4-5
Haber	$\overline{X}$	**4,64**	**4,82**	**4,05**	**3,51**	**5,58**	**4,56**	**4,47**	**4,638**	**,000****	**3-5, 4-5**
	Ss	4,99	4,28	3,62	4,05	5,63	3,93	4,51			
Magazin	$\overline{X}$	**0,68**	**1,96**	**0,51**	**0,58**	**0,83**	**0,73**	**0,81**	**6,603**	**,000****	**2-3, 2-4**
	Ss	1,72	4,85	1,16	1,75	2,46	1,69	2,38			
Diğer	$\overline{X}$	**4,35**	**5,03**	**3,20**	**3,84**	**4,73**	**5,44**	**4,39**	**2,520**	**,028***	**3-6**
	Ss	6,44	6,65	5,09	6,39	6,84	7,77	6,62			
Toplam TV	$\overline{X}$	**16,89**	**26,53**	**16,49**	**14,03**	**20,71**	**19,00**	**18,28**	**10,162**	**,000****	**1-2, 2-3, 2-4,**
izleme süresi	Ss	16,12	19,69	16,18	14,22	18,32	15,44	16,82			2-6, 4-5, 4-6

1. Sınıf Öğretmenliği 2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 3. Fen Bilgisi Öğretmenliği
4. İlköğretim Matematik Öğretmenliği 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 6. Türkçe Öğretmenliği
*p < .05 ** p < .01

sindeki farktan kaynaklanmaktadır. Magazin programları öğrencilerin en az süre ile izlendiğini belirttiği program türüdür. Bu tür programları en uzun süre ile beden eğitimi ve spor programına kayıtlı öğrencilerin izlediği, ilköğretim matematik programına kayıtlı öğrencilerin en az zaman ayırdığı belirlenmiştir.

Belirtilen programlar dışında kalan diğer televizyon programlarını (dizi film, çizgi film, reklâm, yarışma, sohbet programları vb) izlemek için öğrenciler haftalık ortalama 4.39 saat zaman ayırmaktadır. Öğrencilerin diğer televizyon programlarını izleme süresi kayıtlı oldukları programa göre istatistiksel bakımdan anlamlı ölçüde farlıdır ($F_{1023} = 2.520$, $p < .05$). Anlamlı fark fen bilgisi öğretmenliği (3.20 saat) programına kayıtlı öğrencilerle Türkçe öğretmenliği (5.44 saat) programlarına kayıtlı öğrenciler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin toplam televizyon izleme süresi haftalık ortalama 18.28 saattir. Öğrencilerin haftalık ortalama televizyon izleme süreleri kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme programına göre istatistiksel bakımdan anlamlı ölçüde değişmektedir ($F_{1023} = 10.162$, $p < .01$). Anlamlı fark beden eğitimi ve spor öğretmenliği (26.53 saat) programına kayıtlı öğrencilerle sınıf öğretmenliği (16.89 saat), fen bilgisi öğretmenliği (16.49 saat), ilköğretim matematik öğretmenliği (14.03 saat) ve Türkçe öğretmenliği (18.28 saat); ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerle (14.03 saat) sosyal bilgiler öğretmenliği (20.71 saat) ve Türkçe öğretmenliği (19.00 saat) programlarına kayıtlı öğrencilerin izleme süreleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programına kayıtlı öğrencileri en uzun süre ile televizyon izlerken (26.53 saat), matematik öğretmenliği programına kayıtlı öğrenciler (14.22 saat) en az süre ile televizyon izlemektedir. Toplam televizyon izleme süreleri incelendiğinde, bir yanda fen ve matematik programlarına kayıtlı öğrencilerin izleme süreleri birbirine yakın iken diğer yanda sosyal bilgiler ve Türkçe programlarına kayıtlı öğrencilerin televizyon izleme sürelerinin birbirine yakın olması dikkat çekmektedir. Fen ve matematik programlarına kayıtlı öğrencilerin toplam televizyon izleme süresi, sosyal bilgiler ve Türkçe programlarına kayıtlı öğrencilerin toplam televizyon izleme süresinden daha kısadır. Programında fen, matematik, sosyal ve Türkçe gibi çeşitli derslerin bulunduğu sınıf öğretmenliği programında televizyon izleme süresi fen ve matematik öğretmenliğinden fazla, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliğinden kısadır.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kayıtlı oldukları öğretmen yetiştirme programına göre televizyonda spor, belgesel, haber, magazin ve diğer programları izleme süresinin farklı olduğu; televizyonda müzik programlarını izleme süresinin öğrencilerin kayıtlı olduğu öğretmen yetiştirme programına göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çeşitli televizyon programlarını izleme sürelerinin kayıtlı oldukları öğretmen yetiştirme programlarına göre farklı olması, farklı öğretmen yetiştirme programına kayıtlı olan öğrencilerin ilgilerinin de farklı olmasından kaynaklanabilir. Araştırma kapsamında bulunan öğretmen adayları farklı tür puanlarla öğrenim gördükleri programlara kayıt yaptırmışlardır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı özel yetenek sınav sonuçlarına göre kayıt kabul ederken sınıf öğretmenliği programı eşit ağırlıklı, fen bilgisi öğretmenliği programı fen puanı, matematik öğretmenliği

programı matematik puanı, sosyal bilgiler öğretmenliği programı sosyal bilgiler puanı, Türkçe öğretmenliği programı ise Türkçe puanı ile öğrenci kabul etmektedir. Bu puan türlerinden herhangi birinde yüksek puan almak, alınan puan türündeki yeteneğin ve o alana duyulan ilginin bir göstergesi olarak algılanabilir. Yapılan bir araştırmada (Pesen, Odabaş, Bindak ve Kudu 2006) ilköğretim matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin sözel ve sayısal yetenekleri ile bazı alanlara ilgi düzeylerinin birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir.

Özel yetenek sınavı sonuçlarına göre kayıt yaptıran beden eğitimi ve spor öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin televizyon izleme süresi diğer programlara kayıtlı öğrencilerin izleme süresinden daha fazladır. Beden eğitimi ve spor programına kayıtlı öğrenciler, haber programları ve diğer programlar dışındaki tüm programları izlemek için diğer programlara kayıtlı öğrencilerden daha fazla zaman ayırmaktadır. Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Semerci 2002), öğrencilerin televizyon izlemeyi cazip buldukları, bu sebeple bazı öğrencilerin ders dışı okuma etkinlikleri yerine televizyon izlemeyi tercih ettikleri bulunmuştur. Sosyal ve Türkçe puanı ile kayıt yaptıran öğrencilerin televizyon izleme süresi de diğer programlara kayıtlı öğrencilerin izleme sürelerinden daha uzundur. Televizyon izleme süresinin en kısa olduğu gruplar matematik ve fen bilgisi öğretmenliği programlarına kayıtlı öğrencilerin oluşturduğu gruplardır.

Öğrencilerin haftalık ortalama televizyon izleme süresi 18,28 saat olarak bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği (26.53 saat), sosyal bilgiler öğretmenliği (20.71 saat) ve Türkçe öğretmenliği (19.00 saat) programına kayıtlı öğrencilerin televizyon izleme süresi ortalamanın üzerinde iken; sınıf öğretmenliği (16.89 saat), fen bilgisi öğretmenliği (16.49 saat) ve matematik öğretmenliği (14.03 saat) programına kayıtlı öğrenciler arasında bu süre ortalamadan daha kısadır. Öğrencilerin televizyon izleme süresi, diğer yaş gruplarını da kapsayan araştırmalarda (Dağ ve arkadaşları 2005, Yılmaz 2002, s. 96) bulunan haftalık ortalama 28 saatlik televizyon izleme süresinden daha kısadır. Ancak, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin televizyon izleme süresi diğer bir çalışmada (NTV 2004) bulunan 24,5 saatlik izleme süresinden daha uzun diğer programlara kayıtlı öğrencilerin izleme süresi ise bu süreden daha kısadır.

İzlenme oranları, eğitim fakültesi öğrencileri için televizyonun günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında bulunan öğretmen yetiştirme programlarında, haftalık ders saati sayısı yarıyıl ve programa bağlı olarak 17 ile 29 ders saati arasında değişmektedir (YÖK 1998). Bir ders saatinin 50 dakika olduğu dikkate alındığında, öğrencilerin derste bulunması gereken süre, öğrencinin % 20 oranındaki devamsızlık hakkını kullanmaması halinde 14,17 saat ile 24,17 saat arasında değişecektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin haftalık ortalama televizyon izleme süresi, kayıtlı olunan öğretmen yetiştirme programına göre değişmekle birlikte, haftada 14,03 saat ile 26,53 saat arasındadır. Öğrencilerin televizyon izlemek için ortalama olarak haftalık ders saati süresine yakın, hatta bazı öğretmen yetiştirme programlarında ve bazı yarıyıllarda haftalık ders saati süresinden daha fazla zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Ekran karşısında geçen bu sürenin öğrencinin dinlenme ve eğlenmesine katkı sağlamasının yanı sıra, mesleki gelişimine de katkı sağlaması önemlidir.

Mevcut eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarında doğrudan doğruya daha bilinçli izleyici kitlelerinin oluşmasına katkı sağlayabilecek ders veya et-

kinlikler gözükmemektedir. Oysa öğretmenin hem kendisinin bilinçli bir televizyon izleyicisi olması, hem de daha bilinçli televizyon izleyici kitlelerinin oluşmasına katkı sağlaması beklenir. Hizmet öncesi yetişme süreci bu bakımdan önemlidir. Öğretmen adayının bu süreçte televizyonun olumlu özelliklerinden ve sunduğu fırsatlardan yararlanabilecek; zararlarından kendisini ve öğrencilerini koruyabilecek donanıma sahip olacak şekilde yetişmesi beklenir. 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni öğretmen yetiştirme programları, ilgili fakültelere derslerin yaklaşık % 25'ini belirleme fırsatı tanımaktadır (YÖK 2006). Ders seçimi ve içerik tespitinde bu gereksinim dikkate alınabilir.

Öneriler

1. Televizyon izleme etkinliği günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmesi sebebi ile bilinçli izleyicilerin yetiştirilmesi sürecinde okula da önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu amaçla, eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının daha bilinçli izleyiciler olmasına ve öğrencilerini de bu şekilde yetiştirmesine katkı sağlayacak ders veya etkinliklere yer verilebilir.

2. Belgesel tür programlar öğretim sürecinde yararlanılabilecek en iyi araçlardan birisidir (Demiray 1987, 75). Belgesel ve eğitici programlardan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının daha fazla yararlanmasını sağlamak üzere, bu tür yayın yapan kanalların fakülte ve öğrenci yurtlarında ulaşılır olması sağlanabilir. Böylece televizyon izlemek için ayrılan süre, eğitici ve bilgilendirici programlara daha fazla ağırlık verilmek suretiyle daha olumlu bir şekilde değerlendirilebilir.

3. Televizyon izleme pasif bir serbest zaman etkinliğidir. Öğrencilerin serbest zamanlarını pasif etkinliklerden çok katılım gerektiren aktif etkinliklerle değerlendirmesi tercih edilir (Karasar vd. 1999, 10). Televizyon izleme oranları diğer gruplardan daha yüksek olan beden eğitimi ve spor, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği programlarına kayıtlı öğrencilerin aktif serbest zaman etkinliklerine katılımlarını özendiren önlemler alınabilir.

Kaynakça

Aydoğan, Y. ve Aral, N. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarında Kitle İletişim Araçlarını Kullanmalarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 328, 33-39.

Bahar, H. H. (2001). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine İlişkin Yönelimleri ve Bu Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 12-28.

Bakırcıoğlu, R. (2000). *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Balcı, V. (2003). Ankara'daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.

Coşkun, M. Y. (2003). Televizyon Bağımlılığı. *Bilim ve Teknik*, 425, 50-52.

Dağ, F., Yazıcı, K., Güvenç, G., Rezaki, M., Demir, N. Ö., Özer, Ö., Özer, Ö. A. ve Tunçel, M. (2005). *Televizyon Programlarındaki Şiddet İçeriğinin, Müstehcenliğin ve Mahremiyet İhl_llerinin İzleyicilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz Etkileri*, http://www.rtuk.org.tr/CalismaRap/CalismaRap.htm (09 Haziran 2006 tarihinde indirilmiştir).

Fitzgerald, M., Joseph, A., Hayes, M ve O'regan, M. (1995). Leisure Activities of Adolescent Schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 18, 349-358.

Gordon, W. ve Caltabiano, M. (1996). Urban-rural Differences in Adolescent Self-esteem, Leisure Boredom, and Sensation. *Adolescence*, 31, 883-901.

Gökmen, H., Açıkalın, A. Koyuncu, N. ve Saydar, N. (1985). *Yükseköğrenim Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinlikleri, Kendilerini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Ankara: Milli Eğitim gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri ve Faaliyetleri Dairesi Başkanlığı Yayını.

Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. ve Dinç, Y. (2003). *Boş Zaman ve Rekreasyon Yönetimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Hills, P., Argyle, M. ve Reeves, R. (2000). Individual differences in Leisure Satisfactions: An investigation Of Four Theories Of Leisure Motivation. *Personality and Individual Differences*, 28, 763-779.

Hills, P. ve Argyle, M. (1998). Positive Moods Derived From Leisure and Their Relationship to Happiness and Personality. *Personality and Individual Differences*, 25, 523-535.

Huston, A., Wright, J., Marquis, J. ve Green, S. (1999), How Young Children Spend Their Time: Television and Other Activities. *Developmental Psychology*, 35 (4), 912-925.

Kaptan, S. (1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karaküçük, S. (1999). *Rekreasyon – Boş Zamanları Değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Karasar, N., Hakan, A., Can, G., Özdeş, K., Sözer, E., Gültekin, M., Anıl, H., Boyacı, A. ve Şenel, Aysın (1999). *Anadolu Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Sosyo-Ekonomik Özellikleri ile Beklenti ve Sorunları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Kılbaş, Ş. (2001). *Rekreasyon – Boş Zamanı Değerlendirme*. Adana: Anaca Yayınları.

Kıncal, R. Y. (1999). *Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları*, Atatürk Üniversitesi Yayını: Erzurum.

Korkmaz, A. (2000). *Yüksek Öğretim Gençliğinin Problemleri.* Milli Eğitim, 145, 41-45.

Kraaykamp, G. – Eijck, K. (2005). Personality, Media Preferences, and Cultural Participation. *Personality and Individual Differences*. 38, 1675–1688

Mangır, M., Alisinanoğlu, F., Müniroğlu, S. (1996). Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Etkinliklerinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*. 21 (227), 15-18.

Mete, M. (1999). *Televizyon Yayınlarının Türk Toplumu Üzerindeki Etkisi*, Ankara: Atatürk Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

Mutlu, E. (1999). *Televizyon ve Toplum*. Ankara: TRT Yayını.

NTV (2004, Ekim 23) *Televizyona Kilitlendik*, http://www.ntvmsnbc.com/news/292725.asp?0m=T12U (30 Haziran 2006 tarihinde indirilmiştir).

Özer, Ö. (2004). *Yetiştirme Kuramı: Televizyonun Kültürel İşlevlerinin İncelenmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Parker, S. (1975). The Sociology of Leisure: Progress and Problems. *The British Journal of Sociology*, Vol. 26. s. 91-101.

Pesen, C., Odabaş, A., Bindak, R. ve Kudu, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Yetenek ve İlgileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (1), http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/cahit_pesen.doc (11 Temmuz 2006 tarihinde indirilmiştir).

Schmitz, K., Lytle, L., Phillips G., Murray, D., Birnbaum, A. ve Kubik, M. (2002). Psychosocial Correlates of Physical Activity and Sedentary Leisure Habits in Young Adolescents: The Teens Eating for Energy and Nutrition at School Study. *Preventive Medicine*, 34, 266-278.

Signorielli, N. (2004). Aging on Television: Message Relating to Gender, Race, and Occupation in Prime Time. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 48 (2), 279-301.

Terzioğlu, A. ve Yazıcı, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Anlayış ve Alışkanlıkları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (2), 1-32.

Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Anakara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Tezcan, M. (1982). *Sosyolojik Açıdan Boş Zamanların Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Uyguç, Ü. ve Genç, A. (1998). *Radyo Televizyon Haberciliği,* İstanbul.

Wilson, J. (1980). Sociology of Leisure. *Annual Review of Sociology*, Vol. 6. s. 21-40.

Yılmaz, A. (2002). *18-30 Yaş Arası Yetişkinlerin Televizyon İzleme Eğilimleri ve Televizyonun 18-30 Yaş Arası İzleyici Üzerinde Etkileri (Erzurum Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÖK, (2006), <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama.doc> 13 Şubat 2007 tarihinde indirilmiştir.

YÖK, (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* Ankara.

AN EVALUATION ON THE DURATION OF WATCHING SOME TELEVISION PROGRAMS FOR THE STUDENTS IN THE FACULTY OF EDUCATION AS TO THE BRANCHES

Hüseyin Hüsnü BAHAR*

Abstract

The aim of this research is to clear whether the duration of television watching for the students in the faculty of education differs from each other according to their enrolled program. The data was collected from 1029 freshman, sophomore, junior, and senior students who enrolled six different programs. ANOVA test was made changed to clear whether duration of watching various television programs was changed. The Duration of watching some television programs such as sport program, documentary program, news program, magazine program, and others (soap opera, cartoon film, advertisement etc.) differs from each other according to teacher education programs; but, duration of watching music programs on television doesn't differ from each other according to teacher education programs. In addition, duration term for a week differs from each as for teacher education programs.

Key Words: Leisure time, free time, students of faculty of educaiton primary school teacher candidates

* Assist. Prof. Dr.; Atatürk University, Erzincan Faculty of Education, Department of Educational Sciences

LİSE KİMYA DERS KİTAPLARININ ANALOJİK AÇIDAN İNCELENMESİ

Habibe TEZCAN*

Beyza SEYİTOĞLU**

Özet

Bu çalışmada 2005-2006 öğretim yılında orta öğretim kimya derslerinde okutulmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı'nca onaylanmış 4 adet 9. sınıf, 5 adet 10. sınıf ve 3 adet 11. sınıf kimya ders kitabı analojik bakımdan incelendi. İnceleme sırasında her konu içerisinde yer alan analojilerin sayısı, türü (resimsel, sözel) ve modeli dikkate alındı. Aynı kitap ve konuda yer alan birden fazla benzer model olduğu takdirde bunların bir tanesi örnek olarak alındı. İnceleme sonunda 12 ders kitabında 82 adet analojinin yer aldığı saptandı. Bunlardan 68 tanesinin resimli, 16 tanesinin sözlü analoji olduğu belirlendi. Bu 84 analojiye içerik olarak bakıldığında ise 15 farklı analoji modelinin kullanıldığı görüldü. Analojilerin herhangi bir açıklama içermeden kullanıldığı ve kitap başına düşen analoji çeşidinin yeterli olmadığı sonucuna varıldı.

Anahtar Sözcükler: Kimya, analoji, orta öğretimde kimya öğretimi

Giriş

Günümüzde kimya öğretimi sırasında pek çok problem yaşanmaktadır. Özellikle zorlanılan kısımlar, gözle görülemeyen olay ve olgunun öğrenciye aktarılmaya çalışıldığı kısımlardır. Üstelik bu bölümler, tekdüze bir anlatımla yapıldığında, öğrencinin dersten uzaklaşması kaçınılmazdır. Bu noktada analoji; öğrencinin dağarcığında bulunan geçmiş öğrenmeler yardımıyla yabancı olduğu yeni kavram arasında bir bağ kurulup, bilgi aktarımını kolaylaştırabilir.

Analojilerde kaynak ve hedef asla yüzde yüz bir benzerlik göstermez ve daima birbirinden ayrılan noktaları vardır. Bu nedenle, benzetme yüzeysel kalırsa yani gerekli durumlarda konuyla ilgisi hatırlatılmaz ise öğrencilere yardımcı olamadığı gibi yanıltıcı olabileceği gibi kavram yanılgılarına bile yol açabilir. Analojiler direk bir şeyi başka bir şeye benzetme şeklinde, hikaye şeklinde veya şekiller ya da deneyler şeklinde olabilmektedir (Geban, vd., 1999).

Fen bilimlerinde benzetme ve mecazların kullanılması oldukça iyi bir öğrenme aracıyken, aynı zamanda yanlış kavramaların da oluşmasına neden olabilir. Analoji iki farklı nesne yada olgu arasında bir karşılaştırma yapılmasıdır. Bu karşılaştırma sırasında olaylar yada olgular arasındaki farklılıklar göz ardı edilerek bunların ortak noktaları üzerine odaklanılır. Belli bir analoji sadece çok özel bir alana özgü-

* Yrd. Doç. Dr.; G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi ABD, Teknikokullar, Ankara
** Araş. Gör.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir

dür, çünkü yapılacak olan benzetme öğretilecek kavrama çok yakın olmalıdır. Bazı durumlarda kullanılan benzetmeler açıklanmak istenen olgulardan çok daha karmaşık olabilmektedirler. Bu nedenle de analojilerin kullanılmasının bazen olumsuz sonuçlara neden olması hiç de şaşırtıcı değildir. Rumelhart (1980) ile Rumelhart ve Norman'ın (1981) ortaya attığı şema teorisi göz önüne alındığında bilginin oluşturulması sürecinde analojilerin kullanışlılığı ve önemi ortaya çıkmaktadır (aktaran Duit, 1991).

Benzetme ve mecazların kavram oluşumunu artırdığı yollar birbirinden farklıdır. Mecaz öncelikle yaratıcı düşünceyi harekete geçiren bir araçtır. Birbirinden çok farklı olan iki olguyu karşılaştırırken zihin yeni ilişkileri düşünmeye zorlanır. Mecazlar, öğrencilerin teorileri çok iyi bir şekilde anlamalarını ve daha önceden bildikleri bir olguyu çok daha farklı bir bakış açısıyla görmelerini sağlar. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çekerek ve onları yaratıcı düşünmeye zorlayarak bilişsel ve duyuşsal olanlar arasında önemli bir bağ kurulmasını sağlar (Gowin, 1983; Howard, 1989'dan aktaran; Duit, 1991).

Skelly'e göre (1993) benzetmelerin kullanımında öğrencilerin bunları çok fazla dikkate almaları ve bunların yeni öğrenmelerin önüne geçmesi durumunda problemler ortaya çıkar. Öğretmenler analojileri kullanırken öğrencileri dikkatli bir şekilde ve tekrar tekrar, asıl vurgulamak istedikleri anlama yöneltmelidirler.

Analoji kavramının başka kavramlarla karışmaması için Van Driel vd. (1999) bazı belirlemelerde bulunmuşlardır:

• Bir model, her zaman model tarafından temsil edilen hedef veya hedeflerle ilişkilidir. Hedef terimi bir sistemi, bir nesneyi, bir olguyu veya bir süreci kapsayabilir.

• Bir model, doğrudan gözlenemeyen veya ölçülemeyen bir hedef hakkında bilgi elde etmek için kullanılan bir araştırma aracıdır. Bu nedenle ölçeklendirme modelleri, ki bu modeller bir nesnenin başka bir ölçekteki kopyasıdır (ev, köprü modelleri gibi), bilimsel model olarak düşünülmez.

• Bir model hedefin temsil ettikleri ile doğrudan etkileşmez. Bu nedenle bir fotoğraf veya spektrum bir model olarak nitelendirilmez.

• Bir model hedefe uygun benzetmelere dayanır ve bu nedenle araştırmacıların modellenen hedef kavramla ilgili çalışmaları süresince test edilebilir hipotezler üretebilmelerine imkan verir. Bu hipotezlerin test edilmesi hedef hakkında yeni bilgiler ortaya çıkarır

• Bir model her zaman hedeften belirgin ayrıntılarla farklılık gösterir. Genel olarak bir model olabildiğince basite indirgenir. Yapılacak araştırmanın özel amaçlarına bağlı olarak hedefin bazı ayrıntıları kasıtlı olarak model dışında bırakılabilir.

• Bir model oluşturulurken, hedef ile model arasındaki benzerlik ve farklılıklar arasında araştırmacılara özel seçimler yapabilmelerine imkan veren bir uygunluk olmalıdır. Bu süreç araştırma soruları ile yönlendirilir.

• Bir model karşılıklı olarak birbirini etkileyen süreçler sonucunda geliştirilir ve hedefle ilgili yeni çalışmalar ortaya çıktıkça modellerde revizyona gidilir.

Analoji çeşitleri:

Analojiler üzerine günümüze kadar yapılan çalışmaların yeniden incelenmesi sözel, resimsel, kişisel, bağ kuran, ve bazıları aşağıda anlatılan çoklu analojilerin geniş bir çerçeve içinde incelenmesine olanak sağlamıştır (Duit, 1991).

Sözel ve resimli analojiler:

Sadece yazılı metin veya şifahi anlatımı içeren analojilere sözel analoji denir. Bu tarz analojiler genelde metine ustalıkla yerleştirilir. Okuyucu genelde benzer şeyin tarifinden anlatılmak istenen hakkında karşılaştırma ve sonuç çıkarma yapmaz. Bunun yerine benzer şeyi resimlerle anlatan resimsel analoji metin yazarı ve öğretmene benzer şeyin anlatılmak istenen özelliklerini resim yoluyla anlatmasını sağlar. Bu metot büyük oranda görselleştirme sağlayarak öğrencinin benzer şeyi yeterince bilmeme ihtimalini azaltmasına yardımcı olur. Çoğu resimsel analojilere sözel bir açıklama da eşlik eder, bu yüzden bu tür analojilere teknik olarak resimsel-sözel analojiler denilebilir.

Kişisel (insanla ilgili) analojiler:

Thiele vd.'nin (1992) görüşüne göre bu tür analojiler; insanlar, para, yiyecek ve ilişkiler gibi öğrencinin dünyasına ait olan fenomenleri soyut kimyasal kavramalara bağlayarak öğrencilere yardımcı olmaktadır. Örneğin, konu öğrenciyi iki sosis ve bir köfteden oluşan piknik paketleri yaptığını hayal etmeye sevk edebilir. Bu örnek, stokiyometrik reaksiyon sistemini, örneğin suyun oluşumu ile ilgili bir bilgi verebilir ve sistemde oluşan ve geriye kalanla ilgili bir benzerlik gösterebilir. Marshall (1984) kişisel analojilerin, öğrencilerde cansız nesne ve kavramları sezgisel duygular beslemesine sebep olabildiği gibi, öğrenciye daha zevkli geldiğini ve kişisel analojilerin öğrencilerin kavramları daha iyi öğrenmelerini sağladığını öne sürmüştür.

Öğretimde Analojilerin Avantajları:

Analojilerin üç farklı yolla öğretime yardımcı olduğu düşünülmektedir:

a) Soyut kavramların görselleştirilmesi,

b) Öğrencilerin kendi dünyaları ile, yeni kavramlar arasında ilişki kurmasına yardım etmesi,

c) Motive edici olması.

Soyut kavramların görselleştirilmesi:

Duit'in gözlemlerine göre (1991) çoğu araştırmacılar görselleştirmenin (zihinde canlandırma demek daha doğru olur) öğrenmede çok önemli olduğu düşüncesine katılmaktadır ve analojiler anlamaya yardımcı olmak için görselleştirmeyi hızlandırmaktadır. Curtis ve Reigeluth (1984) ikinci sınıf öğrencilerine okutulan kitaplarda bulunan 216 analojinin analizinde, kimya müfredatına uygun kitapların diğer bilim (fen) kitaplarına kıyasla daha yüksek oranda resimli analoji içerdiğini, tüm bilim kitaplarında analoji oranının % 16 iken, kimya kitaplarında % 29 olduğunu tespit etmişlerdir.

Gerçek dünya ile kurulan bağ:

Analojilerin tarih boyunca bilimi açıklamada bir yeri olduğu bilinmektedir. Maxwell, Rutherford ve Einstein gibi ünlü teorisyenler analojik akıl yürütmeyi problem çözerken, hipotezlerini açıklarken ve ilk atom teorilerini insanlara anlatırken yar-

dımcı olarak kullanmışlardır (Lewis vd., 1981). Analojiler anlatılmak istenen konu ile öğrenenin dünyasına ait nesne ve olaylar arasındaki benzerliklere vurgu yaparak somut benzerliklerle soyut kavramları anlama imkanı sağlar (Thiele vd., 1992).

Motive edici işlevi:

Analojinin motive edici yönü birkaç etmene bağlıdır. Öğretmen ve müfredat kitabı yazarları analojileri öğrencilerin gerçek dünyalarından çıkardığı için kendine has bir değer ifade eder. Bu değere ek olarak genelde başarısız olan öğrenciler kavramları anlamada daha büyük bir başarı gösterebilir. Bununla birlikte çalışmaların çoğu sadece öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama derecelerini ölçtüğünden, analoji yardımıyla yapılan eğitim hakkında çok az deneysel çalışma yapılmıştır. Analojilerin öğrencilerin kavramsal anlama seviyelerini yükseltmelerine yardımcı olduğu veya öğrencilerin doğru cevabı bulabilmek için analojileri farklı bir algoritmik metod olarak kullanıp kullanmadıkları da pek fazla çalışılmamıştır (Thiele vd., 1992).

Kimya konularının öğreniminde zorlanmalar, genel olarak gözle gözlenemeyen olayları öğrencilerin kavrayamamasıdır.

Temel kaynak olan kitapların, burada devreye girmesi ve öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak zihinlerinde olayları canlandırabilmelerini sağlayabilmek için analojiler içermesi en etkili yoldur. Bu nedenle bu çalışmada lise kimya kitaplarında kullanılan analojiler incelenip yeterli olup olmadıkları ve amaca uygun kullanılıp kullanılmadıkları saptanmaya çalışıldı.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı; orta öğretim kurumlarında kullanılan kimya kitaplarının içerdiği analojilerin;

Kitap ve konulara göre sayıca dağılımının, dağılım gösterdiği konular ve içerdiği açıklamaların yeterliliğinin, resimsel yada sözel olarak kullanılış biçimlerinin, kullanılan modellerin çeşit ve içerik olarak konuya uygunluğunun incelenmesidir.

2. Yöntem

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığınca onaylanmış, 2005-2006 öğretim yılında orta öğretim kurumlarında okutulmak üzere yazılmış olan 12 kimya ders kitabında kullanılan analojiler, kitaplarda yer alan konu dizilimi dikkate alınarak ve örneklerin alındığı kitaplar da belirtilerek sayısal olarak, kullanım biçimlerine, analojinin resimsel yada sözel olmasına göre ayrılarak ve kullanılan modeller dikkate alınarak incelendi. Kitaptaki herhangi bir konuda aynı analoji modelinin sık kullanılması durumunda örnek olarak tek bir analoji kabul edildi. İncelenen kitaplar ayrı bir kaynak olarak ve numaralamak suretiyle verildi. Analojinin yer aldığı kitabın kaynak numarası analoji modelinin sonunda belirtildi. İçerik olarak incelenirken analojilerin kullanıldığı farklı benzetme yöntemleri ve örneklerin çeşitlilikleri dikkate alınırken analoji sonrasında yanlış kavramaya engel olmak amacıyla açıklamanın yer alıp almadığı incelendi..

4. Bulgular

İnceleme sonucunda ortaöğretim kimya derslerinde kullanılan 12 kitap içerisinde 82 analojinin yer aldığı saptandı. Konu içerisinde kullanılan aynı tip analojiler bir tek analoji olarak kabul edildi. Sonuçlar, analojilerin sınıflara ve konulara dağılı-

mı dikkate alınarak sayı, tür ve kullanılan analoji modelleri için örnekler verilmek suretiyle düzenlendi. (Tablo 1)

Tablo 1. Kitaplarda bulunan analoji modelleri

Konu	Analoji sayısı	Analoji çeşidi	Analoji modeli
9. sınıf			
Madde ve özellikleri	3	Resimli	1- Buz,su ve su buharının top-çubuk modeli ile gösterimi (1)
		Resimli	2- Buz,su ve su buharının top-çubuk modeli ile gösterimi (6)
		Resimli	3- Buz,su ve su buharının top-çubuk modeli ile gösterimi (11)
Maddelerin ayrılması	0		
Elementler ve bileşikler	14	Sözlü	1- Binanın tuğla ve harçtan oluşumunun maddenin atomdan oluşumuna benzetilmesi (11)
		Resimli	2- Thomson atom modelinin üzümlü kek olarak gösterilmesi (11)
		Resimli	3- Altın atomlarının top-çubuk modeli ile gösterimi (11)
		Sözlü	4- Binanın tuğla ve harçtan oluşumunun maddenin atomdan oluşumuna benzetilmesi (12)
		Resimli	5- Atomların top-çubuk modeli ile gösterimi (1)
		Sözlü	6- Atom numarasının il plakalarına benzetilmesi (6)
		Resimli	7- CO'den CO_2 oluşumunun top-çubuk modeli ile gösterimi (12)
		Sözlü	8- Binanın tuğla ve harçtan oluşumunun maddenin atomdan oluşumuna benzetilmesi (1)
		Sözlü	9- Terzinin ve mimarların müşterinin isteğine göre model üzerinde oynama yapmasının atom modellerinde gerektiği zaman değişiklik yapılmasına benzetilmesi (12)
		Sözlü	10- Binanın tuğla ve harçtan oluşumunun maddenin atomdan oluşumuna benzetilmesi (6)
		Sözlü	11- Terzinin ve mimarların müşterinin isteğine göre model üzerinde oynama yapmasının atom modellerinde gerektiği zaman değişiklik yapılmasına benzetilmesi (1)
		Sözlü	12- Thomson atom modelinin karpuzun yapısına benzetilmesi (1)
		Resimli	13- Atom yapısının top çubuk modeli ile gösterimi (6)
		Sözlü	14- Atom yapısının gezegenlere ve güneş sistemine benzetilmesi (1)
Maddenin yapısı	7	Sözlü	1- Periyodik sistemde atomların dizilişinin kütüphanelerde kitapların belirli raflara kitapların dizilmesine benzetilmesi (11)
		Resimli	2- Elmas ve grafitin top-çubuk modeli ile gösterimi (11)
		Sözlü	3- Mol kavramının düzineye benzetilmesi (11)
		Resimli	4- O_2 ve H_2 moleküllerinin top-çubuk modeli ile gösterimi (6)
		Resimli	5- Atom elektron yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (12)
		Sözlü	6- Bir kutudaki kesme şeker sayısının bilinmesinin mol kavramına benzetilmesi (12)
		Resimli	7- NaCl nin top-çubuk modeli ile gösterilmesi
10. Sınıf			
Maddenin gaz hali	5	Resimli	1- Gaz taneciklerinin top-çubuk modeli ile gösterimi (2)
		Resimli	2- Gaz taneciklerinin top-çubuk modeli ile gösterimi (7)
		Resimli	3- Gaz taneciklerinin top-çubuk modeli ile gösterimi (8)
		Resimli	4- Gaz taneciklerinin top-çubuk modeli ile gösterimi (9)

		Sözlü	5- Gaz taneciklerinin maratondaki koşuculara benzetilmesi (8)
Kimyasal reaksiyonlar	5	Resimli	1-N_2 ve H_2'in tepkimesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (4)
		Resimli	2- CH_4 ve O_2'in tepkimesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (9)
		Resimli	3- H_2 ve O_2'in tepkimesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (8)
		Resimli	4- H_2O'un ayrışma tepkimesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (7)
		Resimli	5- CH_4 ve O_2'in tepkimesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (2)
Maddenin yoğun fazları (Katı-Sıvı)	3	Resimli	1- Su ve su buharı dengesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (4)
		Resimli	2- NaCl'ün suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (7)
		Resimli	3- NaCl'ün suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (9)
Radyoaktivite	5	Resimli	1- Uranyum ve ışımaların top-çubuk modeli ile gösterimi (2)
		Resimli	2- Uranyum ve ışımaların top-çubuk modeli ile gösterimi (4)
		Resimli	3- Uranyum ve ışımaların top-çubuk modeli ile gösterimi (7)
		Resimli	4- Uranyum ve ışımaların top-çubuk modeli ile gösterimi (8)
		Resimli	5- Uranyum ve ışımaların top-çubuk modeli ile gösterimi (9)
Kimyasal reaks. Enerji	0		
Kimyasal Reaks. hızları	7	Resimli	1- Çarpışma teorisinin top-çubuk modeli ile gösterimi (2)
		Resimli	2- Çarpışma teorisinin top-çubuk modeli ile gösterimi (4)
		Resimli	3- Çarpışma teorisinin top-çubuk modeli ile gösterimi (7)
		Sözlü	4- Yavaş arabanın arkasındakilerin hızını belirlemesinin, tepkime hızının yavaş adım tarafından belirlenmesine benzetilmesi (7)
		Resimli	5- Çarpışma teorisinin top-çubuk modeli ile gösterimi (8)
		Resimli	6- Substrat-enzim ilişkisinin anahtar-kilit uyumuna şematik olarak benzetilmesi (8)
		Resimli	7- Çarpışma teorisinin top-çubuk modeli ile gösterimi (9)
Kimyasal reaks. denge	2	Sözlü	1- Kendiliğinden gerçekleşmeyen olayların kurulmuş araba modeline benzetilmesi (4)
		Resimli	2- Su ve su buharı dengesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (8)
Çözünürlük dengeleri	5	Resimli	1- NaCl'ün suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (2)
		Resimli	2- NaCl'ün suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (4)
		Resimli	3- NaCl'ün suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (7)
		Resimli	4- NaCl'ün suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (8)
		Resimli	5- NaCl'ün suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (9)
Asitler ve bazlar	5	Resimli	1- HCl'in suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (2)
		Resimli	2- HCl'in suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (4)
		Resimli	3- HCl'in suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (7)
		Resimli	4- HCl'in suda çözünmesinin top-çubuk modeli ile gösterimi (8)
		Resimli	5- Asetik asidin yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (9)
11.sınıf			
Redoks reaksiyonları	1	Sözlü	1-Redokstaki elektron geçişinin suyun yüksek bir yerden alçak bir yere geçişine benzetilmesi (10)
Kimyasal bağlar	3	Resimli	1- 2.periyottaki elementlerin hidrojenle yaptıkları bileşiklerin top-çubuk modeli ile gösterimi (3)
		Resimli	2- 2.periyottaki elementlerin hidrojenle yaptıkları bileşiklerin top-çubuk modeli ile gösterimi (5)

		Resimli	3- 2.periyottaki elementlerin hidrojenle yaptıkları bileşiklerin top-çubuk modeli ile gösterimi (10)
Organik kimya hakkında	0		
Hidrokarbonlar	3	Resimli	1- Dimetil eter yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (3)
		Resimli	2- Aklanların ilk 4 üyesinin yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (5)
		Resimli	3- Benzen yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (10)
Alkoller ve eterler	2	Resimli	1- Metil alkolün yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (5)
		Resimli	2- Etil akolün yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (3)
Aldehit ve ketonlar	2	Resimli	1- Aseton molekülünün yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (3)
		Resimli	2- Formaldehitin yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (5)
Karboksilli asitler	6	Resimli	1- Optik izomerinin elin aynadaki görüntüsüne benzetilerek çizilmesi (5)
		Resimli	2- Formikasidin yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (5)
		Resimli	3- Optik izomerinin çaydanlık ve elin aynadaki görüntüsüne benzetilerek çizilmesi (10)
		Resimli	4- CH2ClBr'ın yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (10)
		Resimli	5- Optik izomerinin elin aynadaki görüntüsüne benzetilerek çizilmesi (3)
		Resimli	6- Asetikasidin molekül yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (3)
Esterler	3	Resimli	1- Stereat iyonunun yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (3)
		Resimli	2- Sabun moleküllerinin yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (10)
		Resimli	3- Sabun moleküllerinin yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (5)
Karbonhidratlar	1	Resimli	1- Glikoz molekülünün yapısının top-çubuk modeli ile gösterimi (3)
Alifatik amonyak türevleri	0		
Aromatik bileşikler	0		

Konular üzerinden değerlendirme yapıldığında 9. Sınıfta analojilerin en çok elementler ve bileşikler, 10. Sınıfta kimyasal reaksiyonların hızları, 11. Sınıfta ise karboksilli asitler konularında yoğunlaştığı görülebilir. Buna karşılık, kullanılan analojiler, çeşit bakımından incelendiğinde, öğrencilere ne kadar kısıtlı bir bakış açısı tanındığı açığa çıkar.

Tablo 1'de geniş olarak incelenen konu, sınıf ve analoji modeli üçlemesi, biçim açısından değerlendirilmek amacı ile sayısal değerlere dönüştürüldüğünde, yazarların kullanım olarak daha çok resimli analojileri seçtiği, içerik olarak bakıldığında ise sözlü analojilerin daha fazla çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Analojilerin çeşit ve sayıca incelenmesi

Resimli analojiler için

	Sayısı	çeşidi	modeli
9. Sınıf	12	2	1- Top-çubuk
			2- Üzümlü kek
10.sınıf	34	2	1- Top-çubuk
			2- Anahtar-kilit
11.Sınıf	20	2	1- Top-çubuk
			2- Sağ-sol el görüntüsü optik izomeri

Sözlü analojiler için

	Sayısı	Çeşidi	Modeli
9. Sınıf	12	8	1- Madde atom-bina tuğla
			2- Atom no-il plaka numarası
			3- Atom modelleri-mimari model
			4- Thomson atom modeli-karpuz yapısı
			5- Atom yapısı-güneş sistemi
			6- Periyodik tablo-kütüphane
			7- Mol kavramı düzine
			8- Mol sayısı-bir kutu kesme şeker
10.sınıf	3	3	1- Yavaş adımın reaksiyon hızını belirlemesi- yavaş arabanın trafiğin hızını belirlemesi
			2- Kendiliğinden gerçekleşmeyen olaylar-kurulmuş araba
			3- Gaz taneciklerinin maratondaki koşuculara benzetilmesi
11.Sınıf	1	1	1- Elektron akış yönü-suyun akışı

5. Sonuç ve Öneriler

Orta öğretim kurumlarında okutulan kimya kitaplarındaki analojiler sayısal olarak incelendiğinde, 12 kitap içerisinde 82 adet analojinin bulunduğu saptandı (Tablo 1). Analojilerin sınıflara ve konulara göre dağılımı incelendiğinde her bir konu; 9. sınıfta 1,5; 10. sınıfta 0,82; 11. sınıfta 0,63 analoji bulundu. Görülüyor ki sınıf seviyesi arttıkça kullanılan analojilerin sayısı azalmaktadır. Bu durum, "sınıf ilerledikçe öğrencilerin soyut kavramları kavrama yeteneğinin geliştiği" düşüncesinin hakim olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, yaşa bağlı olarak somuttan soyuta geçme süreci ile uyumludur.

Diğer bir açıdan bakıldığında 9. sınıftan üst sınıflara doğru gidildikçe sözlü analojiden resimli analojiye doğru bir geçiş bulunmaktadır. Örneğin 11. sınıfa ait 3 kitaptan yalnızca birinde bir tek sözel analojinin yer almasıdır.

Biçimsel olarak bakıldığında kullanılan analojilerden 66 tanesi resimliyken 16 tanesi sözlüdür. Buradan yazarların, sözlü analojiler yerine, "zihinde canlandırma" için resimli analojiyi tercih ettiği görülmektedir. Ancak resimli analojiler sık kullanılmasına karşın içerik olarak hepsi neredeyse aynıdır. 4 farklı analoji modeli içeren bu 66 resimli analojide yazarların top-çubuk modelinden daha fazla çeşitlilik ortaya koyamaması, yaratılmak istenen kavramadan uzak kalındığını ortaya koymaktadır. Buna karşın kitaplar 16 sözlü analoji içinde 12 farklı model geliştirerek öğrencilere belli bir bakış açısı yaratmada daha etkin olduğu görülmektedir.Demek ki yazarlar, resimli analojide kaynaklardan esinlendikleri haricinde bir örnek yaratamazken sözlü analojide daha üretkendirler. Ancak bunlar da sayıca yetersizdir.

Kavramanın zor olduğu kimyasal reaksiyonlarda enerji ve denge, indirgenme-yükseltgenme reaksiyonları gibi konularda analoji kullanımının yetersiz olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra analoji yapıldıktan sonra en ufak bir açıklamaya yer verilmemesi, öğrencinin anlamasına yardımcı olamazken, yanlış kavramalara da engel olamamaktadır. Mesela; top- çubuk modelinde en çok kullanılan yöntem olan farklı atomların, farklı renklerde gösterilmesi, öğrencinin modeli iyice ayırt etmesini sağlarken diğer taraftan atomların farklı renkleri olduğu imajı doğurabileceğinden, yanlış kavramayı önlemek için uyarıya gerek duyulmaktadır. Oysa kitaplarda böyle bir açıklama bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, yazarların çoğu zaman analojileri gelişi güzel kullandıkları, bu nedenle de, konu kavratılmasında beklenen yardımı yeterince sağlayamayacağı kanısına varılmıştır.

Yeni bir sistem değişikliği yaşayan ortaöğretim kurumları ve bu sistemle birlikte değişen eğitim yaklaşımına uygun olan yeni kitapların yazılamasının eşiğinde, kitaplarda daha fazla analoji ve metefora yer verilmesi gerekir. Böylece öğrencilerin bildikleri öğelerden bilmedikleri yeni kavramlara geçişleri daha kolay olacaktır. Özellikle kaynak olarak takip edilen ders kitaplarının yazılımında değerli yazarlarımızın, kendi deneyimlerine, literatür de tarayarak bilgi dağarcıklarını genişletmeleri ve daha bilinçli kaynak hazırlamaları en beklenen, özlenen durumdur.

Kaynakça

Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. Science Education, 75, 649-672

Geban, Ö., Ertepınar, H., Topal, T., Önal, M. A. (1999) "Asit-Baz Konusu ve Benzeşme Yöntemi." III. Ulusal Fen Bil. Semp. 176-186

Lewis, P. & Slade, R. (1981). A guide to H.S.C. chemistry. Melbourne: Longman Cheshire

Marshall, J. K. (1984) Classroom potpourri. Journal of Chemical Education, 61, 425-27

Skelly, Kathleen M. (1993) ''The development and validation of a categorization of sources of miscconceptions in Chemistry'' THIRD MISCONCEPTIONS SEMINAR PROCEEDINGS

Thiele Rodney B. ; Treagust, David F. (1992) Analogies in senior high school chemistry textbooks: A critical analysis. Conference in Chemistry and Physics Education (Dortmund Germany)

Van Driel, H. J. and Verloop, N. (1999) "Teachers' Knowledge of Models and Modelling in Science." Int. J. Sci. Edu. Vol. 21, No. 11, 1141-1153

İncelenen Kitaplar

(1) Dalkılıç İ., Dalkılıç N. (2001) LİSE 1 KİMYA DERS KİTABI Mega Yayınları

(2) Dalkılıç İ., Dalkılıç N. (2003) LİSE 2 KİMYA DERS KİTABI Mega Yayınları

(3) Dalkılıç İ., Dalkılıç N. (2003) LİSE 3 KİMYA DERS KİTABI Mega Yayınları

(4) Dursun F.M., Kızıldağ G. (2005) LİSE 2 KİMYA DERS KİTABI M.E.B.Devlet Kitapları

(5) Ertürk T., Karahan A. (2005) LİSE 3 KİMYA DER KİTABI M.E.B.Devlet Kitapları

(6) Karaca F. (2005) LİSE 1 KİMYA DERS KİTABI Paşa Yayıncılık

(7) Karaca F. (2003) LİSE 2 KİMYA DERS KİTABI Paşa Yayıncılık

(8) Polat R., Arık A.(2004) LİSE 2 KİMYA DERS KİTABI Oran Yayıncılık

(9) Varol Ş., Gürocak M.(2002) LİSE 2 KİMYA DERS KİTABI Bilim ve Kültür Yayınları

(10) Varol Ş., Gürocak M.(2004) LİSE 3 KİMYA DERS KİTABI Bilim ve Kültür Yayınları

(11) Yetkin C., Gülbay İ., Çetin S. (2005) LİSE 1 KİMYA DERS KİTABI M.E.B.Devlet Kitapları

(12) Yurtsever H., Şeker G. (2002) LİSE 1 KİMYA DERS KİTABI Küre Yayıncılık

A RESEARCH IN POİNT OF ANALOGY OF CHEMISTRY TEXTBOOKS

Habibe TEZCAN*

Beyza SEYİTOĞLU**

Abstract

In this study 4 ninth-grade books, 5 tenth-grade and 3 eleventh-grade chemistry textbooks, approved by the Ministry of Education to be used in high schools in 2005-2006 were analyzed in relation to analogy. In the course of the study, the frequency, type (illustrated, verbal) and model of analogies, which take place in every topic, were analyzed. In case of more than one model in the same book and topic, only one of them was taken as a sample. At the end of the analysis, it was determined that 84 analogies take place in 12 textbooks, of which 68 are illustrated and 16 are verbal. When contents of these 84 analogies were analyzed, it was observed that 15 different models were used. It was concluded that analogies are used without any remarks and that types of analogy per book are insufficient.

Key Words: Chemistry, analogy, high school chemistry education

* Assist. Prof. Dr.; Gazi Faculty of Education, Department of Chemistry Teaching, Technical Schools, Ankara

** Research Assistant, Dokuz Eylül University, Faculty of Education, İzmir

İLKÖĞRETİM 7. SINIF VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Süleyman YİĞİTTİR*

Özet

Yapılan araştırma sonunda 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin yüksek bir oranda gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin ders saatinin artırılması, programdaki bazı konulara ağırlık verilmesi veya bazı konuların kaldırılması vb. tekliflerinin olduğu da anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İnsan hakları, vatandaşlık, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi

Giriş

Katılımcı demokrasinin yapısıyla ilgili değerlerin, becerilerin ve bilgilerin kazandırılmasını, aynı zamanda öğrencilerin aktif vatandaşlar olarak geliştirilmesi için gerekli sorumluluk, görev ve hakların farkına varmalarını amaçlayan vatandaşlık eğitimi, öğrencinin hem kişisel gelişimi hem de yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde toplumun sosyal ve siyasi gelişimiyle ilgilidir. İnsan hakları eğitimi ise evrensel bir insan hakları kültürü oluşturmak için davranışlara biçim vermeyi, bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan bilimsel uygulamaların yapılmasını, yaygınlaştırılmasını hedefleyen çalışmalar olarak tanımlanabilmektedir (Davies, 2000, 5-6). Ülkemizde ve dünyada uygulanan insan hakları programlarının amaçları da uzun süreli olarak insan haklarının anlaşıldığı, savunulduğu bir kültür oluşturmaktır (Brander, 2002, 17).

Vatandaşlığın temelleri, toplumun yapısıyla ilgili temel politik sorunlarda ve sorunların nasıl çözülebileceğinde olmasından dolayı vatandaşlığı tanımlamak kolay olmamaktadır. İngiltere'de 1998'de "Okullarda Demokrasinin Öğretimi ve Vatandaşlık Eğitimi" adlı aktif vatandaşlığın vurgulandığı rapora göre vatandaşlık eğitimi "Bir vatandaş gibi davranmayı, hareket etmeyi sağlayacak vatandaşlık eğitimidir." Vatandaşlık eğitiminde yalnızca vatandaşlık ve medeni toplum bilgilerinin öğretimi yeterli olmamaktadır. Bunların yanında değerler, beceriler ve tutumlar da geliştirilmeye çalışılmalıdır. Aynı raporda insan haklarının da vatandaşlık eğitiminin gerekli bir parçası olduğu ve 1945'ten beri tüm Birleşmiş Milletler üyesi devletlerce uluslararası bir insan hakları eğitiminin geliştirildiği, devam ettirildiği belirtilmektedir (Chauhan, 2001, 5).

Dünyada ilk defa MÖ 2000'de Babil'de Hammurabi Kanunları'nda yazılı olarak yer alan insan hakları (Brander, 2002, 285), insanlar tarafından önce seçilmişler, daha sonra eyleme dönüştürmüşlerdir. İnsanlar haklarının farkına seçerken değil de,

* Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi

eyleme dönüştürürken varmışlardır (Kıncal, 2002, 36). Günümüzde ise vatandaşlara, hakları ve ülkelerine karşı görevlerinin bilinci, doğrudan bağlı oldukları devlet tarafından eğitimin her aşamasında verilmektedir.

20. yy.'a gelene kadar geçen süreçte gerçekleştirilen insan hakları girişimleri genelde bireysel veya sınırlı gruplarla yapılmıştır. Bu süreç incelendiğinde, hakların genelde insanlar tarafından talep edildiği tespit edilmiştir. Oysa günümüzde devletlerin gelişmişliği, vatandaşlarına tanıdığı haklar ile orantılı hâle gelmiştir (MEB, 1998, 815).

Özellikle 1945 yılında kurulan Birleşmiş Milletler Teşkilatı tarafından 10 Aralık 1948 tarihinde yayımlanan ve üye tüm devletlerin kabul etmek ve uygulamakla zorunlu olduğu "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi", 20. yy'da dünyada insan haklarının ve eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Ülkemizde de insan hakları eğitimi cumhuriyetin ilanından bu tarafa var olan Vatandaşlık Bilgileri eğitimi içinde yer alarak uygulamaya konulmuştur.

Vatandaşlık kavramının tarihçesine baktığımızda Antik Çağda Yunan site devletlerinde seçme-seçilme haklarının varlığı dikkate alındığında bu döneme kadar gittiği söylenebilir. O dönemde her site devleti kendine uygun vatandaşlar yetiştirmek için çalışmıştır. Atina'da kanunlara uyan, Isparta'da ise savaşçı bir ruha sahip vatandaşlar yetiştirilmiştir. Orta Çağda ise özellikle Hristiyan dünyasında dindar insan yetiştirilmesi amaçlandığı gözlenmiştir. Yeni Çağ başlarında da ortaya çıkan Rönesans ve Hümanistik akımlar sonucu dindar insan portresi yerini istediğini yapan kendine has özelliklere sahip şahısların yetiştirilmesine bırakmıştır (Özbek, 2004, 19-20).

İnsan hakları kavramı yeni yeni kullanılmaya başlanmakla birlikte İlk Çağ filozoflarından Sokrates'e kadar gitmektedir. 15-16. yy.'lara kadar Orta Çağda düşünce ve uygulamalarda dini özellikler kendini göstermekteyken, daha sonraki yüzyıllarda dini değerler yerini insani değerlere bırakmıştır. Orta Çağda ise doğuda İslamiyet'in gelmesiyle o güne kadar insanlığın hiç görmediği eşitlik ve adalet ilkeleri getirilmiştir ve bunlara uyulması da zorunlu tutulmuştur (Özbek, 2004, 32-34).

Vatandaşlık ve insan hakları eğitimine ülkemizde ve dünyada son yıllarda daha çok önem verilmektedir. Örneğin 1998'de Britanya'da İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda'nın beraber yürüttükleri çalışmada vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin önemine ve gerekçesine değinilmiştir. Bunun yanında resmî olmayan 75 organizasyon hakkında bilgi de verilmiştir (Chauhan, 2001, 15). Ülkemizde Aras (2000), 'Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrencilere İnsan Hakları İle İlgili Tutumların Kazandırılması ' adlı yüksek lisans tez çalışmasında insan hakları eğitiminin tarihçesinin ve insan hakları tutumunun ne derece kazanıldığını ortaya koymaktadır. Ankara evreninde yaptığı çalışmayı sunmuştur. Bayram (1998), ' İlköğretim 2. kademe Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Hedefleri Konusundaki Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Beklentileri 'adlı yüksek lisans tez çalışmasında programın genel amaçlarını Malatya evreninde değerlendirmiştir. Gülmez (1994), 'İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi 'adlı kitabında 1985 yılında kabul edilen Vatandaşlık Bilgileri programının insan hakları ile ilgili bölümleri hakkındaki görüşlerini belirtmiş, 1985 programına göre basılmış ders kitaplarının değerlendirmesini yapmıştır. Ayrıca Türkiye'deki insan hakları eğitiminin cumhuriyet tarihi sürecini de eserinde konu edinmiştir. Türker (1999), "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitabının Değerlendirilmesi" adlı, Ders Kitapları Yönetmeliğindeki (2434 sayılı Tebliğler Dergisi) ölçüt-

leri esas alarak yaptığı yüksek lisans tez çalışması ile bu derste okutulan ders kitaplarının niteliklerini ortaya koymuştur. Konumuzla doğrudan ilgili bu çalışmaların dışında vatandaşlık ve insan hakları kavramı ile ilgili çok sayıda çalışma yer almaktadır.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Ülkemizdeki Tarihsel Gelişimi

Çoğu ülkede vatandaşlık ve insan hakları eğitimi birlikte düşünülmekte programlar buna göre yapılmaktadır. Her ülkenin şartları farklılıklar gösterdiğinden özellikle vatandaşlık kavramının kapsamında ve uygulamalarında ülkeler arasında önemli farklar görülmektedir. İnsan haklarının evrensel bir nitelik göstermekte, çağdaş tüm toplumlarda benzer özellikler taşımakta, vatandaşlık ise insan haklarına göre daha çok toplumsal özellikler göstermekte ve farklı ülkelerde farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Ulusal uygulamalar gerekçe gösterilerek temel insan hakları ihlal edilemeyeceği gibi vatandaşlık uygulamalarının da uluslararası yasalara ters düşemeyeceği açıktır. Bu özelliklerden dolayı pek çok ülkede insan hakları eğitimi uluslararası bir yaklaşımla düzenlenip uygulanırken vatandaşlık eğitimi ulusların niteliklerine göre daha esnek bir yapıda farklılıklar arz etmektedir. Çoğu ülkenin eğitim programlarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi birlikte yer almaktadır (Özbek, 2004, 53). Örneğin 1990'lardan sonra İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya'da beraber yürütülen projeyle vatandaşlık eğitimine ağırlık verilmeye başlanmıştır (Chauhan, 2001, 8-10).

Cumhuriyetin ilanından hemen sonra 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhidî Tedrisat Kanunu ile ilk ve ortaokul programlarında, yeni Türk devletinin ihtiyacı olan vatandaşları yetiştirmede kullanılacak olan yurttaşlık bilgisi dersi yer almıştır. Bu ders, 1924–27 yılları arası Malumatî Vataniye, 1927–30 yılları arası Vatanî Malumat adlarıyla ortaokul 2 ve 3. sınıflarında haftada birer saat okutulmuştur. 1930 yılında dersin adı yurt bilgisi olarak değiştirilip 1930–31 yıllarında ortaokul 2 ve 3.sınıflarında haftada birer saat, 1931–37 yılları arasında ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflarında haftada birer saat, 1937–49 yılları arasında ise ortaokul 2 ve 3. sınıflarında haftada ikişer saat olarak okutulmuştur. 1949 yılında yurttaşlık bilgisi olarak değiştirilen ders 1970 yılına kadar ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflarda haftada birer saat olarak okutulmuştur. 1970 yılından 1985 yılına kadar da sosyal bilgiler dersi adıyla ortaokul programlarında yer almıştır (Türker, 1999, 16–17).

1985 yılında ise Talim ve Terbiye Kurulunun 10 Temmuz 1985 gün ve 10 sayılı kararı ile vatandaşlık bilgileri dersi 1985–1986 öğretim yılından itibaren ortaokul 3. sınıfta okutulmak üzere kabul edilmiştir (MEB, 1985, 288–291).

1992 yılında yürürlükteki ders programı üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Ancak yapılan değişiklikler insan hakları eğitimine yönelik olmamıştır. Vatandaşlık bilgileri dersinin bilgi kazandırıcı bir dersten ziyade, öğrencilere belli düşünce ve davranışları kazandırmayı amaçlayan bir ders olduğu da vurgulanmıştır (MEB, 1992, 213–219).

1995 yılında Birleşmiş Milletler tarafından, 1995–2004 yılları arasının "Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı" olarak ilan edilmesinden sonra Türkiye'de de 14 Mart 1995'te İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında *İnsan Hakları Eğitimi Protokolü* imzalanmıştır. Protokolün ardından Talim ve

Terbiye Kurulunun 06.03.1995 tarih ve 56 sayılı kararıyla dersin adı, içeriğinin de değiştirilmesiyle vatandaşlık ve insan hakları eğitimi olmuştur. (Aras, 2000, 27).

Yapılan değişikliklerden sonra programa insan hakları kavramı, insan haklarının önemi, insan hakları düşüncesinin gelişimi, insan haklarının korunması ve gereği, tüketici hakları, insan hakları ulusal bildirileri ile Atatürk İlke ve İnkılapları açısından insan hakları konuları eklenmiştir. Yeni ekli programın uygulanması için de 1995–1996 eğitim-öğretim yılının açılmasından 15 gün önce başlamak üzere, felsefe ve felsefe grubu öğretmenleri, tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin *"İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi"* konularında seminer veya hizmet içi eğitim kursuna alınmaları kararlaştırılmıştır. Üzerinde değişiklikler yapılan 1985 programının yerine günün ihtiyaçlarına uygun bir ders programı hazırlamak için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, resmi kuruluşların (İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Md. ve Emniyet Genel Md.) temsilcilerinin katılımı ile ilgili genel müdür ve Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarından oluşan bir heyet vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi program taslağını hazırlamıştır. 30 Ocak 1996 tarih ve 1180 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yazısı ile de ilgili kuruluşlardan taslağın amaç, muhteva, eğitim ortamı, öğretme-öğrenme süreçleri bakımından incelenerek görüşlerini bildirmeleri rica edilmiştir (Gülmez, 2001, 286).

26 Aralık 1997 tarihinde İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu, yapmış olduğu 22. toplantısında protokole işlerlik kazandırmak için *vatandaşlık ve insan hakları dersi*nin 7 ve 8. sınıflarda zorunlu olarak okutulmasına karar vermiş ve gereğinin yapılması için kararını Millî Eğitim Bakanlığına iletmiştir (İ.H.K.Üst Kur.Çalış.I, 1998, 82).

Yapılan bu çalışmalar sonucu Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25 Haziran 1998 tarih ve 82 sayılı kararı ile ilköğretim okulları 7 ve 8. sınıflarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programı 2490 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak kabul edilmiştir. Kabul edilen ders programı 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının 7 ve 8. sınıflarında haftada birer saat okutulmak üzere düzenlenmiştir.

2005–2006 öğretim yılında halen okutulmakta olan ders 14 Temmuz 2005 tarih ve 192 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla kabul edilen *İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi*'nde yer almamıştır. Öğretim sürecinden çıkarılacak olan dersin konuları ise 12 Temmuz 2004 tarih ve 118 sayılı kararla değiştirilen 4 ve 5.sınıf sosyal bilgiler dersi programı ile 30 Haziran 2005 tarih ve 188 sayılı kararla değiştirilen 6 ve 7.sınıf sosyal bilgiler dersi programına dahil edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yapılacak çalışma ile 7. sınıfta vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersini alan 8.sınıf öğrencilerinin programın amaçlarını ne derece davranışa dönüştürebildiklerinin tespiti amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Cumhuriyetin ilanından bu tarafa, özellikle de 1985'ten sonra üzerinde yoğun çalışmalar yapılan ilköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi özel amaçlarının ne derecede gerçekleşebildiği gözlenecektir. Elde edilen sonuçlar, özellikle Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Program Geliştirme Dairesince ve üniversitelerin eğitim fakülteleri bölümlerinin öğrencileri ile öğretim üyeleri tarafından kullanılabilecektir.

Varsayımlar

Bilgi toplamak için hazırlanan ankete katılan öğrencilerin samimi ve doğru cevaplar verdiği ve araştırmada kullanılan anket sorularının tespitinde başvurulan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bilgi toplama aracı olarak hazırlanan anket soruları, özel amaçların gerçekleşmesi durumunda gözlenecek davranışlar esas alınarak hazırlanmıştır. Araştırma için literatür taraması ve alan araştırması yeterli görülmüştür. Araştırma 7.sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin özel amaçlarının gerçekleşme düzeyi ile sınırlıdır. Araştırma 2002–2003 eğitim-öğretim yılında faaliyette bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışma olup 2002–2003 eğitim-öğretim yılında Ankara ili evreninde, Yenimahalle ilçesinde MEB'e bağlı 27 resmî ilköğretim okulu örnekleminde uygulanmıştır.

Ders programındaki özel amaçların gerçekleşmesi sonucu öğrencilerde görülmesi istenen bilişsel ve duyuşsal alanla ilgili davranışlara yönelik, çoktan seçmeli 22 soruluk anket formu hazırlanmıştır. Soruların ünitelere göre anket içerisindeki dağılımında, ünitelerin program içindeki dağılımı dikkate alınmıştır. 23. soruda öğrencilere konu ile ilgili görüşlerini ifade edebilecekleri açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Anketlerin hazırlanması ve uygulanmasından önce uzman görüşü alınmış ve 65 öğrenci üzerinde anketin güvenirliliği denenmiştir. Anketten elde edilen veriler üzerinde, SPSS programı yardımıyla yüzde hesaplaması istatiksel tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrenci veri toplama araçları ilköğretim okullarına 873 adet verilmiş olup bunlardan 770 adeti geri toplanabilmiştir. Yöneltilen soruların 1 ve 5. sorular arası "Ortak Miras Ünitesi", 6 ve 10. sorular arası "İnsan Hakları Ünitesi", 11 ve 14. sorular arası "Etik ve İnsan Hakları Ünitesi ", 15 ve 22. sorular arası ise "Temel Haklar ve Özgürlükler Ünitesi" amaçlarına yöneliktir. Soruların ilgili olduğu kazanım, doğru cevapların frekansı ve başarı yüzde oranları şöyledir :

Anket sorusunun ilgili olduğu kazanım	f	%
1. İnsanlığın ortak mirası ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi	676	88
2. İnsanlığın ortak mirası ile ilgili temel ilkeler bilgisi	690	90
3. İnsanlığın ortak mirası ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme	698	91
4. İnsanlığın ortak mirası ile ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme	352	46
5. İnsanlığın ortak mirası olan eserleri korumanın önemini takdir ediş	658	85
6. İnsan hakları ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi	703	92
7. İnsan hakları ile ilgili temel olgular bilgisi	616	80
8. İnsan hakları ile ilgili temel ilkeler bilgisi	471	61

9. İnsan hakları ile ilgili temel ilkeleri açıklamayabilme	546	71
10. İnsan hakları ile ilgili ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme	619	80
11. Etik ve insan hakları ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi	429	56
12. Etik ve insan hakları ile ilgili temel özellikler bilgisi	649	84
13. Etik ve insan hakları ile ilgili temel ilkeler bilgisi	544	71
14. İnsan haklarını koruma ve savunmaya istekli oluş	657	85
15. Temel haklar ve özgürlükler ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi	565	73
16. Temel haklar ve özgürlükler ile ilgili temel sınıflamalar bilgisi	431	56
17. Temel haklar ve özgürlükler ile ilgili temel ilkeleri açıklayabilme	567	74
18. Temel haklar ve özgürlükler ile ilgili temel ilkelerin belirgin özelliklerini kestirebilme	538	70
19. Temel haklar ve özgürlükler ile ilgili temel ilkeleri yeni durumlarda kullanabilme	628	82
20. Temel haklar ve özgürlükleri korumaya istekli oluş	662	86
21. İnsan haklarının işlevselleştirilmesinde devletin görevlerinin farkında oluş	297	39
22. Atatürk'ün insan hak ve özgürlüklerine önem verdiğini kavrayabilme	587	76

Tablodan da anlaşılacağı üzere, çalışma grubundaki öğrencilerin 7. sınıfta almış oldukları vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin özel amaçlarını önemli oranda (% 74) kazandıkları tespit edilmiştir. Fakat, Avrupa Birliği aday üyeliği sürecinde olan ülkemizde güncel olaylara karşı öğrenciyi hazırlayan bir dersin başarı seviyesinin %100'lere yakın olması beklenmektedir. Özellikle 4 ve 21. soruların düşük bir yüzdeyle cevaplanmış olması bu süreçte ne kadar zorlanabileceğimizi göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Ankette yer alan 1. soru "ortak miras", 6. soru "insan hakları" ve 11. soru "ahlak", 15. soru ise "temel haklar" kavramlarına yönelik bilişsel davranış ölçmeyi amaçlayan sorulardır. 11. soruda verilen cevaplardan "ahlak" kavramının yeterince kazandırılamadığı anlaşılmaktadır. Diğer bir bilişsel amaca yönelik olan 15. soruda "temel haklardan olmayanın işaretlenmesi" istenmiştir. Ancak öğrencilerin yarıya yakını bu soruya yanlış cevap vermiştir.

Anket soruları dışında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını ne derecede karşılamakta olduğuna dair yöneltilen ifadeye 770 öğrencinin 287'si (% 37) görüş belirtmiştir. Belirtilen görüşlerden bazıları şunlardır (Öğrenci yazıları dil ve anlatım bozukluklarına dokunulmadan aynen alınmıştır):

"Vatandaşlık dersini ben üç yıldır görüyorum bu dersi görmeden önce benim insan hakları arasında bir hakkım varmış bunu öğrendim ve benim işime yaradı haklarımı savunuyorum ve başkalarınınkine saygı duyuyorum. Keşke haftada matematik gibi dört saat olsa."

"Bize insanları uyarmayı onları dövmemeyi anlatmıştır. Aslında biz şiddet yanlısıyız."

"İnsan haklarıyla ilgili VCD izleyerek bazı şeyleri canlı olarak görebiliriz. Genellikle dersten memnunum."

"Bu derste çok sıkılıyorum konular biraz daha eğlenceli olabilir ve bazen oldukça dışarıda işlenebilir."

"İnsanlar haklarını bilmezlerse, kullanamaz. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi haklarımızı bilmemize yardımcı oluyor. Bizde haklarımız konusunda nerede ne yapacağımızı biliyoruz."

"Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi sayesinde ben ve diğer arkadaşların herkesin insan haklarına sahip olduğunu ve bu kişilerin haklarının korunması gerektiğini anladık. Her insanın eşit haklarda olduğunu anladık. Ve her insanın kendi oranında özür olduğunu anladık."

"Bence Vatandaşlık dersi çok önemli bir ders bazı derslerin süresi azaltılarak veya seçmeli hale getirilerek örneğin (müzik, iş teknik gibi) vatandaşlığın süresi uzatılabilir."

"Bence İnsan Hakları Eğitimi dersi bütün derslerden önemli bir dersdir de denilebilir. Çünkü; insan kendini daha iyi tanıyor. Ve kendine ve karşısındaki kişiye karşı sorumluluk duymaktadır. Onun için, çok önemli bir derstir."

"Benim ihtiyacımı bir nebze karşılıyor. Çünkü bu olayları herkes yaşayamaz, bu olayları video ile canlandırma yapılmalı."

"Vatandaşlık dersi çok yararlı olmaktadır. Çünkü bizi hayata hazırlamaktadır. Buna göre, devlet yönetimi çok karışık bir konu olduğundan dolayı kaldırılmasını arz eylerim."

"Bence vatandaşlık dersinde sadece insan hakları işlenmeli önemli olan da o "

"Bize haklar ve özgürlük hakkında bilgi vermiştir. Bize devletle demokrasiyle ilgili bilgiler öğretilmeli. Bize geniş bilgi verilmelidir. diyorum"

"Vatandaşlık ve insan hakları dersinde insan hakları hakkında bilgi alıyoruz. Vatandaşlık hak ve sorumlulukları öğretir. İsteğimiz de bunların uygulanmasıdır."

"Vatandaşlık dersiyle iyi vatandaş olmayı ve insan haklarını öğrendim. Bu bakımdan iyi bir ders. Vatandaşlık dersiyle çok az öğrencinin çevresine karşı daha bilinçli ve sorumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler bu dersi daha çok bir ezber dersi olarak görüyorlar. Bu nedenle uygulayıcı ve örneklendirici olmalıdır. Böyle olursa daha akılda kalıcı ve benimsetici olur."

"Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi çok sevdiğim bir ders. Bence bu derse daha çok önem verilmeli önemsenmeli. Okulda da bu kurallara hiç uyulmadığını düşünüyorum. Biz bütün gün bu dersi işlesek de hiçbir şey değişmez."

"Bence biraz yeterli. Yeterli olmayan kısmı biraz az. O kısmı sadece vatandaşlık dersi için bir insan hakları olan bir kitap yayımlayıp bu kitabı öğrencilere ücretsiz verilmelidir."

"Vatandaşlık dersi sayesinde ne tür haklara sahip olduğumuzu öğrendim. Böylece toplum içinde de bize karşı davranışların ne derecede beni ezip ezmediğini anlıyorum. Nasıl davranmanın gerektiğini biliyorum."

"Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersimiz 40dakikadır. Bu süre bence yetersizdir. Bu ders 80 dak olmalıdır ve konular daha rahat işlenmelidir. Ayrıca kitap da konuları çok karışık anlatıyor. Daha sade bir dilde olsa daha iyi anlarız. Ayrıca böyle bir anket yapıp görüşlerimizi almanız bence çok güzel bişey! Teşekkürler"

"Vatandaşlık dersinin bütün sınıflarda uygulanması gerektiğini düşünüyorum."

"Vatandaşlık adı altında gördüğümüz derste vatandaş olma bilincini öğreniyoruz. Fakat uygulamıyoruz. Bu konuda eğitim sisteminin değil bireyin(öğrenci)kendi eksiklerini gidermelidir diye düşünüyorum. Bunun için ilk önce birey haklarını ve özgürlüklerini tanımalıdır. Derslerde ise öğretmen yardımıyla bir münazara havasında dersler geçmeli gerektiği kanaatindeyim."

"Bence Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi gezerek , görerek yapılmalı."

"Bu dersle herhangi bir insan hakları ihlali olduğunda nereye başvuracağımı bilmek istiyorum. Ve ayrıca derslerin biraz daha somut olmasını istiyorum."

"Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi 40 dk soyut geçiyor. Önümüzdeki kitaplardan çalışıp anlatıyoruz. Fakat somut hiçbir şey yok. Eğer uygulamalı olursa daha anlaşılır olacağına inanıyorum."

"Bizim haklarımız olduğunu bilmemiz yetmiyor. Çünkü başkaları bunu uygulamıyor, haklarımıza saygı göstermiyor."

"Biz ne kadar bu hakları öğrensek de başkaları haklarımıza saygılı olmayınca bu derse ilgimiz fazla kalmıyor. Bence her yaştan insanlar eğitilmeli ki bu dersin bir yararı olsun."

"Bence Vatandaşlık dersinde güncel olaylardan konuşsak daha iyi olur. Ayrıca insan hakları ve etik değerlerinde kalkmasını istiyorum."

"Bu ders çalışırken beni çok sıkıyor. Konular çok karışık bir şekilde işlenmiş. Başlıklar bile kafa karıştırmaya yetiyor. Bu haliyle bu dersin bana çok şey kazandırdığını düşünmüyorum. Daha ilgi çekici olmasını ve konuları daha anlaşılır ele almasını isterdim."

"Ders, çeşitli gezilerle yerinde öğrenilebilir. Konular ezbere değil de mantığa uygun yapılabilir. Ders biraz daha eğlenceli hale getirilebilirler."

"Bu dersin güncel olaylarla çok ilgili olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden sıkıcı olan bu dersi zevkli hale getirmeliyiz."

"Vatandaşlık dersinde hiç duymadığımız bazı hakları öğrendik. Ancak Vatandaşlık dersine daha çok önem verilmeli. Bu eğitim öğrencilerle sınırlı kalmamalı, diğer öğretmenlere ve velilere de verilmelidir."

"İnsan hakları dersini hayatımızda öğreniyoruz ne önemi var bu konunun"

"Yeterince karşılamaktadır. Ama daha iyi de olabilirdi. Bazen haklarımızı nasıl koruyacağımızı bilemiyor, daha iyi bir eğitim istiyoruz."

"İnsan haklarının yalnızca söz ile ifade edilmemesini okulda öğretmenler ve görevliler tarafından uygulanmasını da istiyorum."

"Tam olarak karşılanamamaktadır. Sadece ders anlatılmaktadır. Bunun dışında ekstra bir şey yok. "

"Bu ders ne kadar verilirse verilsin yine de öğrenciler takmıyor bile. Ben bundan şikayetçiyim."

"Savaşta ölen çocukların da yaşama hakları olsaydı. Kimsenin devletlerin sorunları yüzünden ölmesini istemiyorum."

"Hiçbir görüş ve isteğim yok. Sanki olsa yapılacak mı?"

"Tam olarak karşılayamamaktadır. Derslerimizde haklarımızı kullanmayı uygulamalı olarak öğrensek daha iyi olurdu."

"Bence süre yetersiz. Verilen ders süresi boyunca bu konuların yetiştirilmesi çok zor. Ayrıca bu süreye dersi yetiştirmek için çoğu konuyu tartışmadan geçiyoruz."

"Ders saati yeterli değil. Kitabımızda konuları karışık ve uzun anlattığı için anlaşılamıyor. Bize böyle bir anket uyguladığınız ve sorunlarımızı dile getirmemizi sağladığınız için teşekkür ederim."

"Bence yeterli ama hocalar daha ilgili olmalı."

"Hiçbir gereği yoktur. Biz bu bilgiyi zaten bunları haberlerden yeterince öğreniyoruz. Boşu boşuna kafamız yoruluyor. Yazılısına çalışmak da ayrı bir dert."

"Bence Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi bana fazla bir şey vermiyor. Kitapta yazanların dışında görsel ve bilimsel öğretiler istiyorum."

"Kavramlar karmaşık bir dille anlatılıyor. Bu kavramları akılda tutmakta zorluk çekiyoruz. Ders daha yalın olmalıdır."

Öğrenci görüşleri sonuçları:

Ankete katılan toplam 770 öğrenciden 292' si (% 38) bu bölümde görüşlerini belirtmiştir. Ancak öğrencilerin yalnızca % 38 'inin görüş bildirmiş olması düşündürücü şekilde azdır.

- Görüş bildiren öğrencilerden 133'ü (% 45,5) dersten memnun olduğunu,
- 69 'u (%23,5) dersi ile ilgili çeşitli ilgi ve istekleri olduğunu,
- 45'i (%15,5) ders süresinin yetersiz olduğunu ve sürenin artırılması gerektiğini,
- 22'si (% 7,5) vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin olmasından memnun olmadığını, dersin zor olduğunu ve sevmediğini,
- 14'ü (% 5) ders kitabının yetersiz olduğunu,
- 9'u (% 3) dersi çok sevdiğini belirten görüşler yazmışlardır.

Görüş bildiren öğrencilerden % 7,5'inin dersin varlığından memnun olmaması daha çok öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, program harici ders kitabı ve diğer unsurlarla ilgili istek ve görüşleri olan % 28,5'lik bir oranın olması da dikkat çekicidir. Öğrencilerin bu dersle ilgili değişik fikirleri olduğu, yalnızca program değil, ders saati, ders kitabı, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda da istekleri olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Öğrenci isteklerine göre 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders programı ile ilgili olarak şu çalışmaların yapılması uygun olacaktır:

- Ders kitapları değiştirilerek konu anlatımından ziyade karikatür, olay yazıları, hikâyeler, gazete haberleri vb. şeklinde düzenlenmelidir.
- İnsan hakları ile ilgili konulara öğretim sürecinde daha fazla zaman ayrılmalı.
- Ders kitapları dışında televizyon programları hazırlanarak, konferanslar düzenlenerek vatandaşlık ve insan hakları eğitimi toplumda yaygınlaştırılmalıdır.
- Devlet kuruluşları dışında, sivil toplum kuruluşlarının da bu konuda aktif rol almaları sağlanmalıdır.
- Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin işlenişinde konu ile ilgili diğer kuruluşların (Sağlık, Emniyet, Askerî, Adlî vb.) okul ile birlikte çalışması gerektiği konusunda karar alınmalı ve uygulattırılmalıdır. Böylece öğrenciler ders konularına daha ilgili hale gelecek ve önceden yaşanabilecek olayları öğreneceklerdir.
- Ders programında yer alan bazı konuların oranı arttırılmalıdır (temel haklar ve özgürlükler gibi).

Kaynakça

ARAS, Hüseyin (2000**).** Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrencilere İnsan Hakları ile İlgili Tutumların Kazandırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Ü, Ankara

BAYRAM, Abdülnasır (1998). İlköğretim II. kademe Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Hedefleri Konusundaki Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Beklentileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Ü, Malatya

BRANDER Patricia – KEEN, Ellie – LEMİNEUR, Marie (2002). COMPASS A manual on human rights education with young people, Cuncil of Europe,

CHAUHAN Leena (2001). Citizenship Education And Human Rights Education; Developments and resources in the UK, The British Council, 2001

ÇEÇEN, Anıl (1990). İnsan Hakları, Selvi Yay., Ankara

DAVİES Lynn (2000) Citizenship Education And Human Rights Education; Key concepts and debates, The British Cuncil , England

GÜLMEZ, Mesut (2001). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, TODAİE Yay., Ank.

GÜLMEZ, Mesut (1998). Belgelerle İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler Onyılı, TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi, Ankara

İnsan Hakları Eğitimi Onyılı Komitesi 2000 Yılı Çalışmaları (2001). İnsan Hakları Eğitimi Onyılı Komitesi Yay., Yayın no:3, Ankara, 2001

KAPTAN, Saim (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekışık Ofs.Ankara

KINCAL, Remzi (2002). Vatandaşlık Bilgisi, Mikro Basım Yay.Dağ., Ankara

MEB Talim ve Terbiye Kurul Başkanlığı (1985). Ortaokul 3.sınıf Vatandaşlık Bilgileri dersi öğretim programı, 2193 sayılı Tebliğler Dergisi

MEB Talim ve Terbiye Kurul Başkanlığı (1992). Vatandaşlık Bilgileri Programının EK'li örneğine göre kabulü, 2356 sayılı Tebliğler Dergisi,

MEB Talim ve Terbiye Kurul Başkanlığı (1998). İ.Ö.Okulları 7.ve 8.sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Öğretim Programının Kabulü, 2490 Sayılı Tebliğler Dergisi,

ÖZBEK, Ramazan (2004). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi, AÜ Sos.Bil.Ens.Yayınlanmamış Doktora Tezi,Erzurum

TÜRKER, Dilek (1999). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitabının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Ü, Ankara

STUDENTS OPINIONS ABOUT THE REALİZATİON LEVEL OF "CITIZENSHIP AND HUMAN RIGHTS EDUCATION" LESSON IN 7th CLASS OF PRIMARY SCHOOLS

Süleyman YİĞİTTİR*

Abstract

The research shows that the students of the 7th classes were achieved the aim of this lesson. Besides this it is understood that the students mostly want increase in the hours of the lesson or to pay more attention to certain topics and to erase some topics from the curriculum.

Key Words: Human rights, citizenship, human rights and citizenship education

* Ass.; Gazi University Department of Primary School Teaching Social Studies Ph.D. Student

TAŞIMALI VE NORMAL EĞİTİM KAPSAMINDAKİ ÖĞRENCİLERİN BESLENME DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Melek YAMAN*
Nurcan YABANCI**
Ayşe ŞİMŞEK***
Döndü KILIÇ***

Özet

Bu çalışma ilköğretim okullarında okuyan taşımalı ve normal eğitim kapsamındaki öğrencilerin beslenme durumlarını değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Antalya-Serik ile Sivas-Gemerek ilçelerindeki ilköğretim okullarında taşımalı ve normal eğitim gören 9-17 yaş arası toplam 500 öğrenci ile yüz yüze görüşerek anket uygulanmış, bir günlük besin tüketimi yapılmış, vücut ağırlığı ve boy uzunluğu ölçülmüştür.

Taşımalı eğitimdeki öğrencilerin tamamı köyde, diğer öğrencilerin %80.0'i kasabada yaşamaktadır. Çocukların yarısından fazlasının anne ve babaları ilkokul mezunudur. Normal eğitimdeki öğrencilerin %60.4' ü, taşımalı eğitimdekilerin de %47.6'sının Beden Kitle İnteks'i 18.5 kg/m^2'nin altındadır. Taşımalı ve normal eğitimde her gün düzenli kahvaltı yapan öğrencilerin sıklığı sırasıyla %62.8 ve %69.6'dır. Taşımalı eğitimde her gün aynı besinler çıktığı için, öğrencilerin %64.8'i bu tür besinlerden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Normal eğitimdeki öğrencilerde genelde (%92.0) eve giderek yemek yemektedirler. Taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %24.4'ü, normal eğitimdeki öğrencilerin de %18.8'i ders aralarında acıktıklarını ve bisküvi, kek, börek, kuru ekmek yediklerini söylemişlerdir.

Gerek taşımalı, gerekse normal eğitim alan öğrencilerin bir günlük besin tüketimlerine göre enerji ve besin öğeleri alımları genelde yetersizdir. Taşımalı eğitimde çocuklara öğlen kumanya verilmesine rağmen çocukların %60.0'ı proteini, %67.6'sı demiri yetersiz almaktadırlar. Okul çağı çocuklarının beslenmesi gün geçtikçe önem kazanmakta ve buna ilişkin çalışmalar devam etmektedir. Taşımalı eğitim alan öğrencilere çocukların enerji ve besin öğeleri gereksinimlerine uygun olarak beslenme uzmanları tarafından hazırlanan besinlerin verilmesi ve bunların yenilebilmesi için de uygun mekanların hazırlanması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul çağı, beslenme durumu, taşımalı eğitim, okul sağlığı

* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Gıda ve Beslenme Eğitimi ABD
** Arş. Gör. Dr.; Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Gıda ve Beslenme Eğitimi ABD
*** Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Öğretmeni

Giriş

Çocukların belli bir çağda (7-14 yaş), belli bir sürede, belirli bir eğitim almasını öngören zorunlu eğitim, sekiz yıllık "ilköğretim okulları"nda verilmektedir. Türkiye'de 1997 yılında 4306 Sayılı Kanun ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Köylerde yaşayan, zorunlu eğitim çağındaki çocukların ilköğretimden yararlanabilmeleri için taşımalı ve yatılı ilköğretim uygulanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın Taşımalı İlköğretim Yönergesi'ne göre; nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde bulunan ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan mecburi öğrenim çağındaki öğrencilerin, merkezi yerlerdeki ilköğretim kurumlarına günübirlik taşınarak eğitim öğretim verilmesini sağlamak amacıyla; MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü'nce 1989-1990 öğretim yılından itibaren Kırıkkale ve Kocaeli' de, deneme mahiyetinde pilot uygulama olarak "Taşımalı İlköğretim Uygulaması" başlatılmıştır. MEB, arzuladığı verimi elde etmesi üzerine de 1990-1991 öğretim yılından itibaren fiilen "Taşımalı İlköğretim Uygulaması"na geçmiştir.

Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 1993 verilerine göre nüfusun %16.8'ini 6-12 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır (Oktar, vd., 1999, 55). Bu yaş grubu çocuklar hızlı bir büyüme ve gelişme süreci içerisindedirler. Yeterli ve dengeli beslenme yaşamın her döneminde önemli bir kavramdır. Özellikle okul çağı çocukların beslenmesi, büyüme, gelişme, sağlık ve okul başarısı ile yakından ilişkili iken, bu dönemde kazanılan doğru beslenme alışkanlıkları tüm yaşamı etkilemektedir.

Yarının büyükleri olan çocuklarımızın büyüme ve gelişmesi toplumun beslenme ve sağlığının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Çocukluk döneminde yetersiz ve dengesiz beslenme, obezite, kalp damar hastalıkları, diabet gibi birçok kronik hastalığa zemin hazırlayarak yaşam süresini ve kalitesini azaltmakta, ayrıca enerji ve besin öğelerinin yetersiz alınması malnutrisyon, anemi, guatr gibi çeşitli sağlık sorunlarına zemin hazırlamaktadır (Yabancı, 2004).

Okul çağındaki çocukların beslenme durumu ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmasına karşın, taşımalı eğitimdeki öğrencilerin enerji ve besin öğeleri alımlarını gösteren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışma önem kazanmaktadır. Bu çalışmada, taşımalı ve normal eğitim gören ilköğretim öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları enerji ve besin öğeleri alımları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, Ekim-Aralık 2003 tarihleri arasında, Antalya-Serik ve Sivas-Gemerek ilçelerinde, normal ve taşımalı eğitim veren iki ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Taşımalı (n:250) ve normal eğitim gören (n:250) toplam 500 öğrenci gelişigüzel örnekleme yöntemi ile seçilmiş, öğrenciler ile yüz yüze görüşülerek bir anket formu uygulanmıştır. Uygulanan anket formunda çocuk ve aileleri ile ilgili genel bilgiler, beslenme alışkanlıkları ile ilgili so-

rular ve 24 saatlik hatırlatma yöntemi yer almaktadır. Çocukların vücut ağırlığı ve boy uzunluğu ölçümleri tekniğine uygun alınarak araştırmacılar tarafından yapılmış, beden kitle indeksi (BKI) [Vücut ağırlığı (kg)/boy uzunluğu $(m)^2$] (Baysal, 1999a) hesaplanarak, elde edilen sonuçlar Amerika Ulusal Sağlık ve Beslenme Araştırması (National Health and Nutrition Examination Survey=NHANES) persentil değerleri ile karşılaştırılmıştır (Pekcan, 1992). Beden kitle indeksi ≥95. persentil obez, ≥85 - <95. persentiller arası hafif şişman (kilolu, toplu), ≥15-<85. persentiller arası normal, <5. persentil zayıf kabul edilmiştir (Wang, 2001). Çocukların beslenme durumlarının değerlendirilmesinde, bir günlük besin tüketimi yapılmış, hafta içi bir gün boyunca çocukların yedikleri ve içtikleri besinleri kaydetmeleri istenmiştir. Daha sonra toplanan besin tüketim formlarında besinlerin enerji, protein, kalsiyum, demir, vitamin B_2 ve vitamin C değerleri hesaplanarak toplanmış, her çocuğun enerji ve besin öğeleri alımları bulunmuştur. Bu alım düzeylerinin, gereksinimi karşılama oranları ±%33 olanlar yeterli, %67' den az olanlar yetersiz, %133' den fazla olanlarda fazla alım düzeyi olarak gösterilmiştir. Gereksinim düzeyleri Recommended Dietary Intake (RDA)'dan alınmıştır (Anon, 1989).

Bulgular ve Tartışma

Taşımalı ve normal eğitim alan öğrencilere ait genel bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan taşımalı ve normal eğitimdeki öğrencilerin sırasıyla %46.8 ve %60.4' ü erkek, %53.2 ve %39.6' sı kızdır. Öğrencilerin çoğunluğu 12-14 yaş arasındadır. Taşımalı eğitim gören öğrencilerin tamamı köylerde, normal eğitim gören öğrencilerin %80.0'i ise kasabalarda yaşamaktadır.

Çizelge 1. Öğrencilere Ait Genel Bilgilerin Dağılımı

	Taşımalı (n:250)		Normal (n:250)		Toplam (n:500)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Cinsiyet						
Erkek	117	46.8	151	60.4	268	53.6
Kız	133	53.2	99	39.6	232	46.4
Yaş (yıl)						
9-11	7	2.8	19	7.6	46	9.2
12-14	192	76.8	212	84.8	404	80.8
15-17	51	20.4	19	7.6	70	14.0
Yerleşim yeri						
Kasaba	-	-	200	80.0	200	40.0
Köy	250	100.0	50	20.0	250	50.0
Ailedeki birey sayısı						
1-3 kişi	13	5.2	11	4.4	14	2.8
4-6 kişi	184	73.6	204	81.6	388	77.6
7-10 kişi	51	20.4	33	13.2	84	16.8
11 ve üzeri kişi	2	0.8	2	0.8	4	0.8

Çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında, anne babaların çoğunun ilkokul mezunu olduğu, taşımalı eğitimdeki çocukların annelerinin %23.2'sinin, normal eğitimdeki çocukların annelerinin de %9.2'sinin okuma yazma bilmedikleri saptanmıştır. Meslek durumları incelendiğinde; her iki gruptaki öğrencilerin annelerinin büyük kısmının çalışmadığı, çalışanların ise çiftçilik yaptıkları görülmektedir. Taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %27.2'sinin, normal eğitimdeki öğrencilerin de %24.0'ının babalarının serbest meslek sahibi oldukları tespit edilmiştir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Çocukların Anne ve Babalarının Öğretim ve Meslek Durumlarının Dağılımları

	Taşımalı (n:250)				Normal (n:250)			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Öğrenim durumu								
Okur-yazar değil	58	23.2	14	5.6	23	9.2	3	1.2
Okur-yazar	17	6.8	15	6.0	19	7.6	13	5.2
ilkokul mezunu	156	62.4	170	68.0	159	63.6	138	55.2
Ortaokul mezunu	12	4.8	30	12.0	35	14.0	42	16.8
Lise mezunu	7	2.8	20	8.0	11	4.4	41	16.4
Yüksekokul mezunu	-	-	1	0.4	3	1.2	13	5.2
Meslek durumu								
Çalışmıyor	174	69.6	32	12.8	195	78.0	12	4.8
Memur	3	1.2	8	3.2	2	0.8	38	15.2
İşçi	6	2.4	45	18.0	3	1.2	46	18.4
Çiftçi	64	25.6	97	38.8	34	13.6	89	35.6
Serbest meslek	3	1.2	68	27.2	16	6.4	60	24.0
Emekli	-	-	-	-	-	-	5	2.0

Çocukların BKI değerleri hesaplanmış, bu değerlerin standarda göre dağılımları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Çocukların BKI Değerlerinin Standarda Göre Dağılımları

	Taşımalı (n:250)		Normal (n:250)		Toplam (n:500)	
BKİ (persentil)	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
<5	25	10.0	40	16.0	65	13.0
≥5. - <15.	94	37.6	111	44.4	205	41.0
≥15-<85.	125	50.0	92	36.8	217	43.4
≥85 - <95.	4	1.6	6	2.4	10	2.0
≥95.	2	0.8	1	0.4	3	0.6

Taşımalı eğitim gören öğrencilerin yarısı (%50.0), normal eğitim gören öğrencilerin ise ancak %36.8'i normal kilodadır. Taşımalı eğitim gören öğren-

cilerin %10.0' unun zayıf olduğu saptanmış, normal eğitim gören öğrencilerde bu sıklığın %16.0 olduğu tespit edilmiştir.

Taşımalı ve normal eğitimdeki öğrencilerin çoğunluğu günde 3 öğün yemek yemektedirler. Öğün atlama durumlarına bakıldığında; taşımalı eğitimdeki öğrencilerin (%35.2), normal eğitimdeki öğrencilere (%22.8) kıyasla daha fazla öğün atladıkları görülmektedir. İştahsızlık nedeniyle öğün atlayanların sıklığı taşımalı eğitimde %58.4, normal eğitimde %57.8'dir. Taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %17.3'ünün servise geç kalmamak için öğün atladıklarını saptanmıştır. Taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %75.2'si, normal eğitimdeki öğrencilerin de %77.2'si sabah derslerine bazen geç kaldıklarını belirtmişlerdir. Antalya'da taşımalı eğitim gören öğrenciler sabah ortalama olarak 20 dakikalarını, Sivas'taki öğrenciler ise ortalama olarak 35 dakikalarını yolda geçirmektedirler (Çizelge 4).

Çizelge 4. Çocukların Öğün Sayısı, Öğün Atlama Durumu ve Kahvaltı yapma Alışkanlıklarının Dağılımları

	Taşımalı (n:250)		Normal (n:250)		Toplam (n:500)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Öğün sayısı						
Bir	3	1.2	-	-	-	-
İki	24	9.6	17	6.8	41	8.2
Üç	192	76.8	184	73.6	376	75.2
Dört	31	12.4	49	19.6	80	16.0
Öğün atlama durumu						
Evet	88	35.2	57	22.8	145	29.0
Bazen	97	38.8	97	38.8	194	38.8
Hayır	65	26.0	96	38.4	161	32.2
Öğün atlama nedeni						
İştahsızlık	108	58.4	89	57.8	197	39.4
Servise geç kalma	32	17.3	-	-	-	-
Yemekleri beğenmeme	16	8.6	16	10.4	32	6.4
Ekonomik yetersizlik	9	4.9	8	5.2	17	3.4
Önemsememe	12	6.5	20	13.0	32	6.4
Zayıflama İsteği	8	4.3	21	13.6	29	5.8
Sabah kahvaltı yapma durumları						
Evet	157	62.8	174	69.6	331	66.2
Bazen	39	15.6	25	10.0	64	12.8
Hayır	54	21.6	51	20.4	105	21.0
Sabah derslerine geç kalma durumları						
Evet	8	3.2	9	3.6	17	3.4
Bazen	188	75.2	193	77.2	381	76.2
Hayır	54	21.6	48	19.2	102	20.4

Yaşar vd. (1999, 21), 10-12 yaş arası devlete ait ve özel okullarda eğitim gören çocukların günlük tükettikleri öğün sayısı, öğün geçiştirme ve ge-

çiştirdikleri öğünler arasında anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Özel okullarda okuyan çocukların öğün sayıları, resmi okulda okuyan çocuklara göre fazla iken, devlet okullarında okuyan çocukların öğün geçiştirme alışkanlıkları (%69.3), özel okullarda okuyan çocuklara göre (%84.7) daha düşüktür. Bunun özel okullarda okuyan öğrencilerin ekonomik durumlarının ve kantin vb. olanaklarının daha fazla olması nedeniyle çok abur cubur yemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kahvaltı atlama nedenlerinin başında; sabah geç kalkma yüzünden okula yetişememe korkusuyla, zaman bulamama, yemek yeme isteği duymama, ekonomik yetersizlik ve önemsememe gelmektedir. Sabah kahvaltısı, özellikle bu dönem gençlerde çok önemlidir. Tüm gece aç kalan kişinin, kahvaltı yapmayınca kan şekeri düşmekte ve kişi güne halsiz ve isteksiz başlamaktadır (Eser vd., 2000, 25).

Kahvaltı yapma ile bilişsel işlev arasındaki ilintiler konusunda yapılan araştırmaların çoğu, kahvaltı edenlerin anımsama performanslarının daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Kahvaltı etmemenin bilişsel işleve olumsuz etkisi beslenme durumu iyi olmayan çocuklarda daha önemli bulunmuştur (Baysal,1999b, 1).

Çizelge 5. Taşımalı Eğitim Gören Öğrencilerin Öğle Yemekleri İçin Aldıkları Beslenme Yardımından Memnun Olma Durumlarının Dağılımı

	Taşımalı Eğitim					
	Antalya (n:125)		Sivas (n:125)		Toplam (n:250)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Memnun olma durumu						
Evet	31	24.8	19	15.2	50	20.0
Hayır	73	58.4	89	71.2	162	64.8
Fikrim yok	21	16.8	17	13.6	38	15.2
Memnun olmama nedeni	**(n:73)**		**(n:89)**		**(n:162)**	
Doyurucu değil	17	23.3	22	24.7	39	24.1
Sevmediğim yiyecekler çıkıyor	29	39.7	32	35.9	61	37.7
Sürekli aynı yiyecekler çıkıyor	58	79.5	54	60.7	112	69.1

Antalya'daki öğrencilerin %58.4'ü, Sivas'taki öğrencilerin de %71.2'si öğle yemekleri için verilen beslenme yardımından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Antalya'daki öğrencilerin %79.5'i ve Sivas'taki öğrencilerin %60.7'sinin sürekli aynı yiyecekler çıktığı için yiyeceklerden memnun olmadıkları saptanmıştır. Bu yiyeceklerin genellikle 1 kutu süt ve ekmek arasına konulan bazı besinlerden oluştuğu görülmüştür (Çizelge 5).

Genel olarak taşımalı eğitim veren ilköğretim okullarında yemekhanelerin bulunmayışından dolayı, öğrencilere sıklıkla kahvaltılık yiyeceklerin verilmesi, öğrencilerde yemeğe karşı ilgisizlik yaratmakta, verilen kumanyaların yenilmeyerek çöpe atılması yaygın olarak gözlenmektedir. Normal eğitim gören öğrencilerin öğle yemeklerine ilişkin bilgilerin dağılımı Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Normal Eğitimdeki Öğrencilerin Öğle Yemeklerine İlişkin Bilgilerin Dağılımı

	Normal Eğitim					
	Antalya (n:125)		Sivas (n:125)		Toplam (n:250)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Öğle yemeği yenilen yerler						
Öğle yemeği yemiyorum	-	-	10	8.0	10	4.0
Eve gidip evde yiyorum	119	95.2	111	88.8	230	92.0
Yanımda getirip okulda yiyorum	6	4.8	4	3.2	10	4.0
Öğle yemeği yememe nedenleri	(n:10)					
Evin uzak olması	-	-	6	60.0	6	60.0
Kilo almama isteği	-	-	3	30.0	3	30.0
Maddi durum yetersizliği	-	-	1	10.0	1	10.0

Normal eğitim gören öğrencilerin %92.0'ının öğle yemeğini evde yedikleri, %4.0'ının da yanlarında getirip okulda yedikleri tespit edilmiştir. Sivas'taki öğrencilerin %8.0'ının ise öğle yemeğinde hiçbir şey yemedikleri saptanmıştır. Öğle yemeği yemediğini belirten öğrencilerin %60.0'ı evinin uzak olmasından, %10.0'ı maddi durum yetersizliğinden öğle yemeği yemediğini belirtmiştir. Bu dönemde şişmanlık ve zayıflık konusunda yanlış bilgiler sonucu, yanlış uygulamalara geçilebilir (Baysal,1999a). Bu dönemde, yapılan bir araştırmada kızların %67'sinin, erkeklerin ise %42'sinin vücut ölçülerinden hoşnut olmadığı ortaya konulmuştur. Bu duygular, vücut ölçülerini değiştirme düşünceleri, onların beslenmelerini ve gıda seçimlerini etkilemektedir (Arlı vd., 2002).

Çizelge 7. Çocukların Ders Aralarında Acıkma Durumlarının ve Açlıklarını Giderme Biçimlerinin Dağılımı

	Taşımalı (n:250)		Normal (n:250)		Toplam (n:500)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Ders aralarında acıkma durumları						
Evet	61	24.4	46	18.4	107	21.4
Bazen	123	49.2	117	46.8	240	48,0
Hayır	66	26.4	87	34.8	153	30.6
Açlıklarını giderme biçimleri	(n:184)	(n:133)				
Evden getirme	22	12.0	15	11.3	37	7.4
Okul kantininden alma	110	59.8	92	69.2	202	40.4
Bir şey yememe	52	28.2	26	19.5	78	15.6
Açlıklarını gidermek için yedikleri yiyecekler	(n:132)		(n:107)		(n:239)	
Bisküvi	93	70.5	71	66.4	164	68.6
Kek	19	14.4	17	15.9	36	15.1
Börek	11	8.3	5	4.7	16	6.7
Ekmek arası sandviç	5	3.8	10	9.3	15	6.3
Kuru ekmek	4	3.0	4	3.7	8	3.4

Taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %24.4'ü, normal eğitimdeki öğrencilerin %18.4'ü ders aralarında acıktıklarını belirtmişlerdir. Her iki gruptaki öğrencilerin açlıklarını gidermek için okul kantininden yiyecek aldığı, bunun yanı sıra taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %28.2'sinin ve normal eğitimdeki öğrencilerin de %19.5'inin de acıkmalarına rağmen bir şey yemediği tespit edilmiştir. Ders aralarında açlıklarını gidermek için okul kantininden yiyecek aldığını belirten öğrencilerin çoğunluğu, bisküvi türü yiyecekler tüketmektedirler (Çizelge 7).

Çizelge 8. Çocukların En Çok Tükettikleri İçeceklerin Dağılımı

En çok tüketilen içecekler	Taşımalı (n:250)		Normal (n:250)		Toplam (n:500)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çay	97	38.8	70	28.0	167	33.4
Kola	66	26.4	106	42.4	172	34.4
Meyve suyu	51	20.4	42	16.8	93	18,6
Süt	28	11.2	28	11.2	56	11.2
Kahve	8	3.2	4	1.6	12	2.4

Çizelge 8'e bakıldığında, taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %38.8' inin çay, normal eğitimdeki öğrencilerin de %42.4' ünün kola, her iki gruptan da öğrencilerin sadece %11.2'sinin süt tükettikleri tespit edilmiştir.

Kemiklerimiz için en gerekli besin öğesi olan kalsiyumun yeterli miktarlarda alınması için, en iyi kalsiyum kaynağı süt ve ürünleridir. Her yaşta özellikle adolesan dönemde süt ve ürünleri tüketimine çok fazla önem göstermek gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda adolesan döneminde kalsiyum yönünden iyi beslenmenin genetik sınırları içinde kemik kütlesinin en üst düzeyde ulaşmasında etkin olduğu bildirilmiştir (Sandler vd., 1990, 270; Sentipal vd., 1992, 425; Yabancı, 1999).

Kafein, idrar kalsiyumunu arttırıp, negatif bir kalsiyum dengesi oluşturmaktadır. Günlük 2-3 fincan ve daha çok koyu kahve ve çay içiminin, kalsiyum alımı günlük 800 mg'ın altında olduğunda, önemli kemik kayıplarına neden olurken, kolanın içerisinde bulunan fosforik asidin de kalsiyum emilimini olumsuz etkilediği yapılan çalışmalarda gösterilmiştir (Rapuri vd., 2001, 694; Tucker, 2003, 2687).

Taşımalı eğitimdeki çocukların öğle yemeklerini yedikleri yerlerin dağılımları Çizelge 9'da verilmiştir. Antalya'daki öğrencilerin %84.0'ının kumanyalarını bahçede, Sivas'taki öğrencilerin %69.6'sının ise kumanyalarını sınıfta yedikleri tespit edilmiştir.

Çizelge 9. Taşımalı Eğitimdeki Çocukların Öğle Yemeklerini Yedikleri Yerlerin Dağılımları

	Taşımalı Eğitim					
	Antalya (n:125)		Sivas (n:125)		Toplam (n:250)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Sınıfta	10	8.0	87	69.6	97	38.8
Kantinde	10	8.0	3	2.4	13	5.2
Bahçede	105	84.0	35	28.0	140	56.0

Genel sağlık şikayetleri değerlendirildiğinde, taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %38.8'i, normal eğitimdeki öğrencilerin de %28.8'i kendilerinde bir rahatsızlık hissetmektedir. Kendilerinde bir rahatsızlık hissettiğini belirten taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %30.9'u baş ağrısı, %17.8'i halsizlik ve %11.6'sı baş dönmesi ve baygınlık hissederken, normal eğitimdeki öğrencilerin ise %26.4'ü baş ağrısı ve halsizlik, %17.5'i de baş dönmesi hissettiklerini bildirmişlerdir (Çizelge 10).

Çizelge 10. Çocukların Kendilerinde Rahatsızlık Hissetme Durumlarına Göre Dağılımları

	Taşımalı (n:250)		Normal (n:250)		Toplam (n:500)	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Rahatsızlık hissetme durumları						
Evet	97	38.8	72	28.8	169	33.8
Kısmen	49	19.6	76	30.4	125	25,0
Hayır	104	41.6	102	40.8	206	41.2
Rahatsızlık türleri	(n:146)		(n:148)		(n:294)	
Baş ağrısı	45	30.9	39	26.4	84	28.6
Halsizlik	26	17.8	39	26.4	65	22.1
Baş dönmesi	17	11.6	26	17.5	43	14.6
Bayılma	17	11.6	3	2.0	20	6.8
Sinirlilik	16	11.0	23	15.5	39	13.3
Mide ağrısı	14	9.6	10	6.8	24	8.2
Mide bulantısı	11	7.5	8	5.4	19	6.5

Genellikle yetersiz ve dengesiz beslenen çocuklarda okulda isteksizlik, yorgunluk, halsizlik, baş dönmesi, kendini derse verememe gibi olumsuz durumlar görülebilmektedir. Çocukların okul başarısı ve beslenme alışkanlığının paralellik gösterdiği belirtilmektedir (Yabancı, 2004).

Çizelge 11. Taşımalı Eğitim Gören Öğrencilerin Öğle Yemekleri İçin Aldıkları Kumanyaların Enerji ve Besin Öğeleri Değerleri

	Enerji (kkal)	Protein (g)	Yağ (g)	Karbonhidrat (g)	Kalsiyum (mg)	Demir (mg)	Riboflavin (mg)	Vitamin C (mg)
Antalya	487	12.9	9.6	86	240	3.8	0.13	50
Sivas	491	11.3	8.2	96	240	2.0	0.17	4

Taşımalı eğitim için okula gelen öğrencilere devlet tarafından verilen beslenme yardımı enerji ve besin öğeleri yönünden oldukça düşüktür (Çizelge 11). Özellikle sabah kahvaltı yapmadan gelen öğrenciler düşünülürse, büyüme ve gelişme için çok önemli olan bu dönemde, ilköğretim öğrencilerinin ne kadar yetersiz ve dengesiz beslendikleri ortaya çıkmaktadır. Okullarda verilen kumanyalarda 1 su bardağı süt bulunması, kalsiyum alımını olumlu yönde etkilemektedir. Okullarda okul sütü programları uygulanmalıdır (Arslan, 2001, 596).

Çizelge 12. Öğrencilerin Günlük Almış Oldukları Enerji ve Besin Öğelerinin Yeterlilik Durumlarının Dağılımları (n:500)

		Yetersiz		Yeterli		Fazla	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Enerji	**Taşımalı**	126	50.4	82	32.8	42	16.8
	Normal	100	40.0	119	47.6	31	12.4
	Toplam	226	45.2	201	40.2	73	14.6
				λ^2=12.18, p<0.01			
Protein	**Taşımalı**	150	60.0	76	30.4	24	9.6
	Normal	138	55.2	100	40.0	12	4.8
	Toplam	288	57.6	176	35.2	36	7.2
				λ^2=10.58, p<0.01			
Kalsiyum	**Taşımalı**	107	42.8	80	32.0	63	25.2
	Normal	144	57.6	69	27.6	37	14.8
	Toplam	251	50.2	149	29.8	100	20.0
				λ^2=13.78, p<0.01			
Demir	**Taşımalı**	169	67.6	69	27.6	12	4.8
	Normal	155	62.0	69	27.6	26	10.4
	Toplam	324	64.8	138	27.6	38	7.6
				λ^2=6.62, p<0.05			
Riboflavin	**Taşımalı**	119	47.6	110	44.0	21	8.4
	Normal	128	51.2	71	28.4	51	20.4
	Toplam	247	49.4	181	36.2	72	14.4
				λ^2=24.33, p<0.001			
Vitamin C	**Taşımalı**	125	50.0	107	42.8	18	7.2
	Normal	101	40.4	94	37.6	55	22.0
	Toplam	226	45.2	201	40.2	73	14.6
				λ^2=28.78, p<0.001			

Kalsiyum ve vitamin B_2 (riboflavin) haricinde enerji, protein, demir ve C vitamini alımları yetersizliği taşımalı eğitimdeki öğrencilerde, normal eğitimdekilere göre daha fazladır. Bu taşımalı eğitimde verilen kumanyalarda 1 kutu (200 ml) süt olmasından kaynaklanmaktadır. Kumanyalarda verilen bu sütler nedeniyle, kalsiyum ve riboflavin yetersizliği sırasıyla taşımalı eğitimdeki öğrencilerde %42.8 ve %47.6; normal eğitimdeki öğrencilerde ise %57.6 ve %51.2' dir. Gerek taşımalı, gerekse normal eğitimdeki öğrencilere okul sütü programlarının uygulanması yeterli ve dengeli beslenme için büyük önem taşımaktadır. Protein ve C vitaminini yeterli alan öğrencilerin sıklığı taşımalı eğitimde %30.4, %42.8; normal eğitimdeki öğrencilerde de %40.0 ve %37.6' dır. Hem taşımalı, hem de normal eğitim alan öğrencilerde enerji ve besin öğesi yetersizlikleri yaygındır, yetersizlikler taşımalı eğitim alan öğrencilerde daha fazla olup farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Çizelge 12).

Ulusal Okul Öğle Yemeği programına dahil edilen 312 dördüncü sınıf öğrencisi ile, okulda kantinde veya alakart restorantta yemek yiyen 282 beşinci sınıf öğrencisinin, sebze ve meyve tüketimleri karşılaştırılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin, beşinci sınıflara göre daha fazla, sebze, meyve ve meyve suyu tükettiği saptanmıştır. En fazla lise mezunu olan anne ve babaların çocukları, en az üniversite mezunu olan anne babaların çocuklarına göre daha fazla ve düzenli sebze tüketmektedirler (Cullen vd., 2000, 1482). Okullarda yemekhane veya kantinlerde tüketilen sebze, meyve miktarı çok azdır. Bu nedenle okullarda yemekhane ve kantinlerde sebze/meyveli menüler arttırılmalı ve çocuklara bu besinlerin sağlıklı oldukları için tüketilmeleri gerektiği, bunun yanında da temel besinler öğretilmelidir.

Eser vd. (2000,25), 13-15 yaş erkeklerin günlük enerji, protein, karbonhidrat ve yağ alımlarını sırasıyla 3123.9±605.2 kkal, 97.8±17.8 g, 500.6±97.3 g, 95.7±29.6 g, kızlarda ise 2559.3±463.7 kkal, 70.6±13.6 g, 380.6±79.2 g, 85.2±19.6 g olarak tespit etmişlerdir.

Rocandio vd. (2001, 1651), 11 yaş çocuklarda vitamin B_1, B_{12}, folat, kalsiyum, demir, alımlarını sırasıyla 1.9±1.4 mg, 4.9±11.9 mcg, 230.1±560.2 mcg, 858.6±368.1 mg ve 12.6±4.7 mg olarak bulmuşlardır. Taşçı vd. (1987, 139) ise, okula devam eden 12, 13 ve 14 yaş çocukların sırasıyla günlük protein alımlarını 71.9±19.2 g, 72.1±15.4 g, 73.5±21.6 g, kalsiyum alımlarını 698±245 mg, 664±154 mg, 699±223 mg, demir alımlarını 12.7±4.5 mg, 12.6±3.8 mg, 12.6±4.4 mg, vitamin B_2 1.90±2.86 mg, 1.01±0.26 mg, 1.10±0.45 mg olarak saptamışlardır.

Hindistan' da 13-15 yaş çocukların vitamin A, demir, riboflavin ve kalsiyum alımları RDA' da verilen gereksinimlerin sırasıyla %43, %48, %53 ve %69' unu karşılamaktadır. Bu yaş grubu çocuklar önerilen enerji miktarının ortalama %87' sini tükettikleri diyetle alabilmektedirler (Narasinga, 2002, 118).

Devlete ait ve özel okullarda okuyan 10-12 yaş çocuklarda beslenme durumları değerlendirilmiş. Devlet okullarında okuyan çocuklarda enerji ve

besin öğeleri yetersizliği özel okullarda okuyan çocuklara göre yüksek bulunurken, vitamin B_2 dışındaki tüm besin öğelerinin özel okullarda okuyan çocuklarda, devlet okullarında okuyanlara göre fazla alındığı belirlenmiştir. Buna göre, enerji, protein, kalsiyum, demir, B_2 ile C vitaminleri alımları yetersiz olan çocukların sıklığı sırasıyla devlet okullarında %22.7, %8.7, %34.7, %38.7, %63.3, %23.3; özel okullarda da %2.0, %0.7, %18.7, %8.7, %27.3, %16.7'tür. Özel okullarda öğle yemeği verilmesi çocukların yeterli ve dengeli beslenmesine büyük katkı sağlamıştır. Okul çocukları kalsiyum ve demiri yetersiz alınmaktadır (Yaşar vd.,1999, 21).

Kız adölesanlarda yetersiz demir ve folat alımı anemi ve nöral tüp defektleri için önemli risk faktörleridir. Bu besin öğelerinin suplament olarak kullanımı ve besin zenginleştirilmesi önerilmektedir. Bu değerlendirmeye göre, beslenme ile ilgili kronik hastalıkların artmasında beslenme alışkanlıklarının değiştirilmesi etkilidir. Kronik hastalıkların önlenmesinde ve yaşam kalitesinin artmasında yeterli ve dengeli beslenmeye önem verilmelidir (Cavadini vd., 2000, 18).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma, Antalya-Serik ve Sivas-Gemerek ilçelerindeki ilköğretim okullarında okuyan, taşımalı ve normal eğitim gören toplam 500 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak, taşımalı eğitim gören öğrencilerin %10.0' unun, normal eğitim gören öğrencilerin ise %16.0' sının BKİ' nin 5. persentilin altında, yani zayıf oldukları saptanmıştır (Çizelge 3).

Her iki gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun günde 3 öğün yemek yedikleri, taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %35.2'sinin, normal eğitimdeki öğrencilerin %22.8'inin öğün atladıkları bulunmuştur. Öğrenciler özellikle sabah kahvaltısına gereken önemi vermemektedirler. Taşımalı eğitimdeki öğrencilerin %21.6'sı, normal eğitimdeki öğrencilerin ise %20.4'ü hiç kahvaltı yapmadan okula geldiklerini belirtmişlerdir (Çizelge 4). Kahvaltının günün ilk ve en önemli öğünü olduğu ve derslerdeki başarıya büyük oranda etki ettiği öğrencilere derslerde anlatılmalı, veli toplantılarında beslenme konusu üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Taşımalı eğitim gören öğrenciler, süt, ekmek arası peynir gibi sürekli aynı yiyeceklerin çıkmasından dolayı öğle yemeği için aldıkları beslenme yardımından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir (Çizelge 5). Bu öğrencilerin ortalama olarak 8 saat okulda kaldıkları düşünülürse öğle yemeği için aldıkları beslenme yardımının enerji değeri yaklaşık olarak yeterli, ancak özellikle protein, kalsiyum, demir, vitamin C değerleri oldukça düşüktür (Çizelge 11). Bu konuya gerekli önem verilerek, yurt genelinde çalışmalar başlatılmalı, yemek mönüleri, bu konuda uzman kişiler tarafından çocukların besin gereksinmelerine göre planlanmalı, yiyeceklerin tüketilip tüketilmediği artık miktarları izlenmeli ve bu artıkları en aza indirmek için sevilen yiyeceklerin sunulmasına gayret edilerek, bu besinlerin de çocuklara yararları öğretilmelidir. Kumanyalarını bahçede ve sınıfta yiyen öğrencilere yönelik uygun ortamların hazırlanmasına da çalışılmalıdır.

Öğrencilerin çoğunluğunun ders aralarında açlıklarını gidermek için okul kantininden besin değeri düşük bisküvi türü yiyecekler aldığı, çay ve kola gibi içeceklere ağırlık verdiği görülmektedir. Okul yöneticileri tarafından kantinler sürekli denetlenerek, besin değeri yüksek, doyurucu özelliği olan besinlerin satılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin bir günlük enerji ve besin öğeleri tüketimine bakıldığında, protein, demir, kalsiyum, enerji ve riboflavin yönünden yetersiz beslendikleri görülmüştür. Yetersiz beslenme taşımalı eğitimde, normal eğitimdeki öğrencilere göre daha önemli bir sorun olup, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Çizelge 12). Taşımalı eğitimde verilen kumanyalarda 1 kutu süt bulunması, öğrencilerde kalsiyumun yetersiz alımını azaltmakta ve okullarda süt programı uygulanmasının önemini göstermektedir. Çocuklara beslenmeyi önemli kılan eğitim programları hazırlanmalı, beslenme eğitimi uygulamalarında kitle iletişim araçlarından yararlanılmalıdır. Toplum sağlığı açısından gerek aileler, gerekse okul idarelerinin çocukların beslenmesi konusunda daha duyarlı olmaları gerekmektedir.

Kaynakça

Anon (1989). **Recomended Dietary Allowances. Food and Nutrition Board**, National Research Council. 10th Ed. National Academy Press. Washington.

Arlı, M., Şanlıer, N., Küçükkömürler, S., Yaman, M. (2003). **Anne ve Çocuk Beslenmesi** (2. Baskı), Pegem A Yayınları, Ankara.

Arslan, P. (2001). "*Okul Sütü ve Beslenme Programlarının Önemi*", **Yeni Türkiye Sağlık Özel Sayısı**, 7(39): 596-601

Baysal, A. (1999a). Beden Ağırlığının Denetimi, **Diyet El Kitabı** (3. Baskı), Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

Baysal, A. (1999b). "*Kahvaltı ve Okul Başarısı*", **Beslenme ve Diyet Dergisi** 28(1):1-3.

Cavadini, C., Siega-Riz, A.M., Popkin, B.M. (2000). "US adolescent food intake trends from 1965 to 1996"**, Arch Dis Child**. 83:18-24.

Cullen W. K., Eagen, J., Baranowski, T., Owens, E., Moor, C. (2000). "Effect of a la carte and snack bar foods at school on children' s lunchtime intake of fruits and vegetables". **J Am Diet Assoc** 100:1482-1486.

Eser, Kayhan, Ş., Şahin, K., T., Demireli, O. (2002). **"**Konya'da iki yetiştirme yurdunda barınan adolesanların beslenme durumları". **Beslenme ve Diyet Dergisi** 29(2): 25-33.

Narasinga, Rao, B. S. (2002). "Approaches to intervention among children and adolescents". **Nutr Rev** 60(5): S118-S125.

*Oktar, İ., Şanlıer, N. (1999). "İlköğretim Okullarında Uygulanan Beslenme Programları ve Öğrencilerin Beslenme Davranışları ile İlgili Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri", **Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi** (2):55-63.*

Pekcan, G. (1992). "Şişmanlık ve Saptama Yöntemleri", **Şişmanlık Çeşitli Hastalıklarla Etkileşimi ve Diyet Tedavisinde Bilimsel Uygulamalar**, (Der: P. Arslan)' da Türkiye Diyetisyenler Derneği Yayını:4, Hizmetiçi Eğitim Semineri, 5-6 Haziran, Ankara, s.7-37.

Rapurı, P.B., Gallagher, J.C., Kinyamu, H.K., Ryschon, K.L. (2001) "Caffeine intake increases the rate of bone loss in elderly women and interacts with vitamin D receptor genotypes"**. Am J Clin Nutr** 74(5):694-700.

Rocandio, A.M., Ansotegui, L., Arroyo, M. (2001). "Comparison of dietary intake among overweight and non-overweight schoolchildren". **Int J Obes** 25:1651-1655.

Sandler, R.B., Slemenda, C.V. vd. (1990). **"**Postmenapausal bone density and milk consumption in childhood and adolesacent". **Am J Clin Nutr** 42:270-273.

Sentipal, M.J., Wardlaw, M.G. Mahan, J. vd. (1992). "Influence of calcium intake and growth indexes on vertebral bone mineral density in young females". **Am J Clin. Nutr** 54, 425.

Taşçı, N., Şahin, M., Baysal, A. (1987). "*Ankara Kentinde Okula Devam Eden ve Çalışan 12-14 Yaş Grubu Gençlerin Beslenme Durumu*", **Beslenme ve Diyet Dergisi** 16:139-152.

Tucker, K.L. (2003). **"**Dietary intake and bone status with aging." **Curr Pharm Des** 9(32):2687-704.

Wang, Y. (2001). "Cross-national comparison of childhood obesity: The epidemic and the relationship between obesity and socioecenomic status". **Int J Epidemiol** 30(5): 1129-1136.

Whitney, E. N., Rolfes, S. R. (2002). **Understanding Nutrition**, 9th Edition, Wadsworth & Thomson Learning, USA.

Yabancı, N. (1999). **Adolesanlarda Fiziksel Aktivite Düzeyi İle Beslenme Durumunun Kemik Mineral Yoğunluğu ve Vücut Bileşimi Üzerine Etkisi,** Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Diyetetik Programı, (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Ankara.

Yabancı, N. (2004). **Okul Çağı Çocuklarda Büyüme ve Obezite Durumunun Saptanması, Etkileyen Etmenlerin Değerlendirilmesi,** Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beslenme ve Diyetetik Programı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Yaşar, A., Ilıca, B., Bakıcıoğlu, N. (1999). "*Ankara'da Devlete Ait ve Özel İlköğretim Okullarında Eğitim Gören Çocukların Beslenme Durumlarına İlişkin Bir Araştırma*", **Beslenme ve Diyet Dergisi** 28(1):21-28.

THE EVALUATION OF NUTRITION STATUS OF THE STUDENTS HAVING STANDARD OR TRANSPORTED EDUCATION

Melek YAMAN*

Nurcan YABANCI**

Ayşe ŞİMŞEK***

Döndü KILIÇ***

Abstract

This study was made in order to evaluate the nutritional status of the students studying in primary and secondary schools and having either standart or transported education (students transported from village to school). A poll was taken interviewing face to face with 500 students who are 9-17 years olds having standard or transported education in the towns of Serik in Antalya and Gemerek in Sivas. The students are asked about their daily nourishment and their weight and height were measured.

All of the students having transported education live in villages, whereas the 80% of the students having a standards education live in small towns. Half of the students' parents are primary school graduates. The BMI of the 60.4% of the students having standard education and the 47.6% of the students having standard education are below 18.5 kg/m^2. In both education systems the frequency of having a regular breakfast is 62.8% and 69.6%. Most of the students (92.0%) having a standard education have lunch at their homes. The 24.4% of the students having transported education and 18.8% of the students having standard education stated that they get hungry during the breaks and they eat some biscuits, cake, pastry, and bread.

The students', studying in both education systems, energy and nutrient consuming are inadequate compared to their daily nourishment consuming. Although food is given to the students studying in transported education, 60.0% of these students take protein and 67.6% of them take iron in inadequate amounts. The students having transported education should be given nourishment suitable for their energy and nutrient needs and which is prepared by nutrition experts. Also appropriate places should be built for preparing the food.

Key Words: Childhood period, nutrition status, transported education, school health

* Assist. Prof. Dr.; Gazi University, Faculty of Vocational Education Department of Food and Nutrition Education

** Research Assistant; Gazi University, Faculty of Vocational Education, Department of Food and Nutrition Educaiton

*** Teacher of Household Economy and Nutrition Education

MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME SÜRECİNDE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİ KULLANMA DURUMLARI

(Kız Meslek Liseleri, Testil Konfeksiyon Bölümü Örneği)

Emine KOCA*

Fatma KOÇ**

Pınar G. ÖZLÜ***

Özet

Birçok ülkenin uygulamakta olduğu eğitim sistemlerini sorguladığı günümüzde, temel noktayı, kalıplanmış bilgileri yineleyen geleneksel eğitim sistemlerinin yerine, düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duyulması oluşturmaktadır. Bu düşünceyi benimseyen toplumlar verileni almakla yetinmeyen, sorgulayan, bilgiyi transfer edebilen, çözüm üreten, yaratıcı, katılımcı ve paylaşımcı, kendi bilgisini kendisi üretebilen bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerini geliştirmektedir. Her geçen gün önemi daha çok vurgulanan, mesleki eğitimde de niteliksel gelişme çabaları devam etmektedir. Temel amacı, iş hayatının taleplerine uygun becerilere sahip teknik iş gücünü yetiştirmek olan, mesleki eğitimin istenilen niteliği yakalayabilmesinde, eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin önemli yeri vardır. Öğretmenlerin eğitim programlarını uygularken seçtikleri öğretim strateji ve yöntemleri öğretimin niteliğini etkilemektedir.

Ankara' da bulunan Kız Meslek Liseleri Tekstil Konfeksiyon bölümü atölye ve meslek dersi öğretmenlerinin, öğretme sürecinde kullandıkları öğretim yöntemlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, 119 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anlatım, yaparak yaşayarak öğrenme, gösterip yapma (demonstrasyon) ve soru-cevap yöntemini ağırlıklı olarak kullandıkları görülmüştür. Anlatım, demonstrasyon ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerinin kullanımının öğretmenlerin hizmet sürelerine göre önemli faklılık göstermediği, problem çözme ve ödül yönteminin kullanımının ise hizmet süresi ile orantılı olarak arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki ve teknik eğitim, öğretim yöntemleri, öğretme süreci

* Öğr. Gör.; Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi Bölümü

** Yrd. Doç Dr.; Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi Bölümü

*** Öğr. Gör.Dr.; Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Giyim Endüstrisi ve Moda Tasarımı Eğitimi Bölümü

Giriş

Bir toplumun çağın hızlı gelişmelerini ve teknolojik değişimlerini yakalayabilmesi ve takip edebilmesi, o toplumun eğitim kalitesi ve eğitim düzeyi ile orantılıdır. Ülkelerin kalkınmışlık düzeyini belirlemede önemli ölçüt olan teknoloji, beraberinde nitelikli insan gücünün de bulunması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Gelişmiş ülkeler, teknolojiyi üretebilecek ve kullanabilecek gerekli insan gücünü istenen nitelik ve nicelikte yetiştirebilmek için, meslek öncesi eğitimin önemini kavrayarak, eğitim sistemlerini oluşturmaktadır. Çünkü; mevcut mesleklerdeki nitelik ve niceliğin değişimine ayak uydurabilme, meslek öncesi eğitimin önemini artırmıştır. Bu nedenle, kalkınmayı hedefleyen toplumlarda, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, mesleki ve teknik eğitim önemli bir görev üstlenmektedir.

Mesleki eğitimin temel amacı, iş hayatının talepleriyle uyumlu becerili ve teknik işgücünü yetiştirmektir. Mesleki eğitim sürecinde iş bir öğretim aracı olarak kullanılarak, bireyin çok yönlü gelişmesi hedeflenir. İş öğretim aracı olarak kullanılarak, bireyde tasarlama, planlama, uygulama, analiz, problem çözme, değerlendirme, ekip olarak çalışma vb. gibi davranışlar geliştirilebilir. Bu davranışlar, sadece mesleki görevlerin gerçekleşmesi için değil, bireyin yaşadığı çevrede de başarılı olması için gereklidir. Başarılı bir mesleki eğitim için en kritik unsur meslek dersleri öğretmenleridir (Sezgin, 2006, 6).

Nitelikli insan gücünün sağlanmasında, bireylerin katılacağı eğitim sürecinin niteliği önemlidir. Mesleki eğitimin bireylerin teknik becerilerini geliştirecek şekilde verilmesi ile toplumsal kalkınmaya katkı sağlayacak ara insan gücü karşılanabileceği gibi, bireylerin bir meslek edinmesi de sağlanabilecektir. Bu süreçte doğru ve uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması eğitimin kalite parametrelerinden birini oluşturmaktadır. Eğitim aracılığıyla mesleğini en iyi şekilde uygulama ve iş sahibi olma duygusu insanların sosyal yaşamını da olumlu derecede etkilemektedir. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim nitelikli insan gücü yetiştirmede aktif rol oynarken, insanların ve toplumların hayatında da önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim sisteminin temel taşları olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesiyle, çağın gerektirdiği nitelikli insan gücü yetiştirilmesi sağlanabilir. Teknolojinin gelişmesine rağmen, eğitimde öğretmenin temel rolü halen devam etmekte ve daha da önem kazanmaktadır. Eğitim sürecinde öğretmen, diğer öğelere anlam kazandıran ve eğitimin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan öğedir (Hacıoğlu vd. 1997, 21).Öğretmen niteliklerinin eğitim ve öğretimin kalitesinde olumlu yansımaları vardır.

Çağın insanını yetiştirecek olan eğitim kurumları, müfredat programlarını, öğrenci yetiştirme programlarını, yöntem ve metotlarını ihtiyaca uygun olarak belirlemek zorundadırlar. Eğitimde uygulanan öğretim yöntemleriyle, öğrencileri konuşan, tartışan ve kendine güveni olan insanlar olarak yetiştirmek gerekmektedir. Bunun için eğitimde en doğru ve uygun öğretim yöntemini uygulamak; çocukların sorgulama, neden-sonuç ilişkisi arama yeteneğinin gelişmesini sağlayacak, çözüm üreten, katılımcı ve paylaşımcı bireyler olarak yetişmesine katkıda bulanacaktır. Bu nedenle, eğitimin niteliğinde öğretmenlerin önemli bir rolü vardır.

İyi bir öğretmenin nitelikleri, olumlu kişilik özellikleri, öğretim yöntemlerini etkili kullanma, iyi bir sınıf ortamı oluşturma, alanında yeterli olma, yerinde ve doğru kararlar verme olarak sıralanmaktadır (Akyıldız, 1996, 39–41).

Nitelikli öğrenme ortamının geliştirilmesi ve öğrencilere iyi öğrenme alışkanlıklarının kazandırılması için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü bilgi ve beceriler öğrenme ortamında öğretmenin desteği ile kazanılır ve geliştirilir. Bu nedenle öğretmenlerin etkili öğrenme yöntemlerini öğrencilerin eğitim-öğretim ortamındaki farklılıklarını göz önüne alarak belirlemesi önemlidir. Öğretmenin her öğrencinin ayrı bir kişiliği olduğunu ve bireysel farklılıkları bulunduğunu bilmesi gerekir (Küçükahmet, 2002, 27). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerini, öğrenme isteklerini, etkileşimlerini ve nasıl algıladıklarını belirleyerek öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve etkili kullanılması beceri kazanma düzeylerinde aktif rol oynayacaktır.

Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin neler olduğunu tanımlamak zor olmasına rağmen öğretmen, onları diğer insanlardan farklı kılan özelliklerini, neler yapabileceklerini bilmeli ve nasıl etkili bir öğretim yapabileceğine karar vermelidir (Cooper, 1994).

Son yıllarda meslek dersleri öğretmen eğitiminin niteliksel gelişmesine yönelik çabaları desteklemeyi amaçlayan MTEM "Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu" projesi kapsamında, program tasarımının yanında, mesleki yeterlilikler ve öğretme- öğrenme stratejilerinin üzerinde ağırlıkla durulması konunun önemini vurgulamaktadır.

Öğretme Sürecinde Öğretim Yöntemlerinin Önemi

Eğitim, sonuçları uzun yıllar sonra alınan yüksek maliyetli bir yatırım olarak yürütülen bir faaliyettir. Bireylerin davranışlarında belirli amaçlar doğrultusunda değişim süreci olan eğitimin, süreç boyutu çok önemlidir. Bu boyutta yoğun program geliştirme faaliyetleri sonucunda hazırlanan eğitim programları ve bunları uygulamayı üstlenmiş kurumlar olan okullar ve öğretmenler ilk akla gelmektedir.

Morgan'a göre; bireyin yaşantıları sonucu davranışında meydana gelen nispeten sürekli bir değişiklik öğrenme olarak nitelendirilir (Kılıç, 2002, 143). Programlı eğitim sürecinde hedeflenen değişim nicel ve nitel olarak belirlenmiş olduğundan, "öğrenme" doğal ya da programlı eğitim ortamının izlenebilir görüntüsü olarak ifade edilebilir. Ertürk (1982, 78, 83), bireyin yaşamı boyunca çevresi ile etkileşimde bulunarak geçirdiği yaşantı ürünü ve kalıcı izli davranış değişikliklerini öğrenme, herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetlerini de öğretme olarak tanımlamıştır.

Hedefleri belirlenen davranışların öğrenciye kazandırılması için öğrenme yaşantısı oluşturma süreci olarak da tanımlayabileceğimiz öğretme süreci; öğretmen tarafından planlı ve kontrollü liderlik etkinliklerinin yanı sıra, amaca ulaşmak için öğrencinin yapacağı etkinlikleri de kapsar. Öğrenme ve öğretme aynı sürecin iki farklı noktadan görünüşleridir. Bu sürece dıştan bakıldığında öğretme, davranışı değişen birey açısından bakıldığında öğrenmedir. Bu nedenle bu süreç öğretme-öğrenme süreci veya kısaca öğretim olarak da adlandırılır (Öztürk, 2004, 5). Öğretmen ders öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar olan öğretim sürecine yön verecek stratejisini belirlemelidir. Belirlenen strateji, dersin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak; yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön verecektir.

Keefe (1987) öğrenmeyi; özel bir öğrenme ortamı içinde öğretmen ve öğrenci arasında belirli bir alandaki karşılıklı etkileşimin ürünü olarak tanımlar. Fidan ve Er-

den (1993) ise; insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişikliklerini öğrenme olarak tanımlamışlardır.

Geleneksel öğretim yöntemleri ders anlatma ve problem çözme şeklinde ortaya çıkan öğretmen ağırlıklı yöntemlerdir. Bu tip yöntemlerde dersin içeriği, kullanılan materyaller ve başarıyı ölçme teknikleri öğretmen tarafından belirlenmekte ve dersler genellikle öğretmenin konuyu anlatması yoluyla öğrencilere iletilmektedir. Buna göre, geleneksel yöntemlerde öğretim, bilginin öğretmenin notlarından öğrencilerin notlarına fazla bir mantıksal çaba sarfetmeden transfer olmasıdır (Cottell ve Millis, 1993).

Öğrenciye bilgileri hazır kalıplar biçiminde veren klasik öğretim yöntemlerinin, uygulanması sırasında, hangi bilgiyi niçin almak zorunda olduğunun bile farkında olamayan öğrenciler, bilmediği bu hedefler uğruna derslerde öğretmenin -kimi zaman neredeyse soru bile sormaksızın- anlattığı bilgileri hafızasına kaydetmeye çalışmaktadır. Var olan bilginin öğrenciye hazır olarak "dayatıldığı" öğretim yöntemlerinin, yaratıcılığı, üretmeyi ve sorun çözmeyi ne derece geliştirici olduğu konusunda düşünmek gerekir. Öğrencinin edilgin olduğu bu öğretim yöntemlerinden vazgeçilmesindeki amaç, öğrencinin "öğrenme" sürecine etkin olarak katılmasını sağlamaktır. Öğrenmeyi etkinleştirmede öğretmenin yeri büyüktür. Öğrenmeyi etkinleştiren öğretmen davranışları ve kullandığı öğretim yöntemleridir.

Etkin öğrenmenin çeşitli tanımlarına rağmen, şu ortak özellikleri göze çarpmaktadır (Bonwell ve Eison, 1991, 3):

- Öğrenciler konuyu sadece dinlemekle kalmaz, gerçekten konuyla ilgilenirler.
- Bilgiyi iletmekten çok öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesine önem verilir.
- Öğrenciler daha yüksek seviyeli düşünce yapısına sahiptir (analiz, sentez ve değerlendirme).
- Öğrenciler faaldirler (okuyarak, tartışarak veya yazarak).
- Öğrencilerin kendi görüş ve değerlerini araştırmasına daha çok önem verilir.

Öğrenme sürecini didaktif-tümdengelimli bir süreç olarak değil, induktif-tümevarımlı olarak ele almak öğrenilen kavramların daha çok akılda tutulmasını ve uygulanmasını sağlamaktadır (Adler, 1999, 242). Öğrencinin öğrenme işinin tam merkezinde olduğu etkin öğrenme yönteminde, gerçekten öğrenme şansına sahip olan öğrenciyle bu şansa sahip olmayan öğrenciyi birbirinden ayırt etmek mümkündür. "Etkin" olma durumu, öğrencinin yaptığı işin parçası olması ve öğrenilmesi istenen hedeflerin farkına vararak öğrenmeyi gerçekleştirmek için çaba sarf etmesidir. Bu çaba da, uygulanan öğretim yöntemleri önemli yer tutmaktadır.

Bonwell ve Eison (1991, 33) aktif öğretim yöntemlerini destekleyen bazı stratejiler de belirlemişlerdir. Bu stratejilerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- Görsel iletişim içeren materyaller (video, multi media, slaytlar gibi) kullanarak ders içeriğinin öğrenciye iletilmesi.

- Ders esnasında öğrencileri yazı yazmaya teşvik eden stratejilerin ders anlatma ile birlikte kullanılması (Not tutma, dersin özetini çıkartma, çözülen bir problem ile ilgili kompozisyon yazma gibi).
- Ders sırasında veya laboratuvar ortamında bilgisayarlı öğretim verilmesi.
- Örnek olay çalışmaları kullanılarak, öğrencilerin problem çözmelerinin sağlanması.
- Canlandırma, simulasyon ve oyunlardan kurulu öğretim stratejileri kullanılması ve
- Birlikte-öğrenme yöntemleri ile öğrencilerin grup çalışmalarına alıştırılması.

Etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitme artık evrensel bir kural haline gelmiştir. Öğretmenin etkin bir öğretim için seçim yapabileceği yöntem sayısı sınırsızdır. Çünkü her öğretmen kendi yaratıcılığını katarak yeni yöntemler geliştirebilmektedir (Küçükahmet, 2002, 53).

Öğretmen öğretme yöntemini seçerken eğitimin süresini ve fiziksel koşulları dikkate almalıdır. Modern yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre daha uzun süre gerektirdiği bilinmektedir. Gözlem yöntemi uygulanan dersin süresi, anlatma yöntemi uygulan derse göre daha uzun olacağı gibi, bir grup çalışması yapılan sınıfta da fiziksel ortamın grup çalışmasına göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında seçilen yönteme öğretmenin istekli ve hazırlıklı olması gereği öğrenme çıktıları açısından önemlidir. Öğretmenin yönteme yatkınlığı, öğrencilerin konuya ilgisini ve katılımını sağlamak açısından da önemlidir.

Öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde sınıfta bulunan öğrenci sayısının önemli bir rolü vardır. Öğrenci sayısının çokluğu tüm öğretim yöntemlerinin uygulanması ve öğrenme çıktılarında engel oluşturduğu gibi, etkin öğrenme sürecini de olumsuz etkilemektedir. Kalabalık bir sınıfta uygulanan gösteri yönteminin etkinliği ile daha küçük gruplarda uygulanan gösteri yönteminin etkinliğinin aynı olmayacağı kuşkusuzdur.

Uygulanacak öğretim metodunun aktarılacak konuya uygun olması öğrenmenin etkinliği açısından önemlidir. Örneğin; moda tarihi dersinde anlatım yöntemi uygun bir yöntem olarak görülebilir, fakat slayt veya powerpoint ile desteklenmiş anlatma yönteminin öğrencilere daha kalıcı öğrenme sağladığı bilinmektedir. Müzelere veya belli periyotlarda düzenlenen tarihi giysilerin sunulduğu sergilere gitmek ise öğrenmenin etkinliğini daha da artırırken, maliyet boyutunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun için seçilen yöntemin ekonomikliği de dikkate alınmalıdır. Belirtilen tüm faktörlerin yanında, seçilen öğretim yönteminin dersin amaçlarına uygun olması gerekir. Örneğin; Becerilerin geliştirilmesini amaçlayan bir derste yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi, anlatım yöntemine göre daha ağırlıklı kullanılmalıdır.

Öğretmen öğretim yöntemini seçerken, programın niteliği, kendi kişiliği, öğrencilerin tutumları sınıf atmosferi gibi faktörleri de göz önünde bulundurabilir. Öğretmen bir yandan yöntemlerini seçerken etkileneceği faktörleri, diğer yandan seçtiği yöntemlerin en iyi şekilde uygulanabilmesi için dikkat etmesi gereken noktaları bilerek, dersini değişik yöntemlerle işlemelidir (Küçükahmet, 2002, 53).

Amaç

Bu çalışmada; Kız Meslek Liseleri, Tekstil Konfeksiyon bölümü meslek ve atölye derslerine giren öğretmenlerin, derslerinde uyguladıkları öğretim yöntemlerini etkili olarak kullanma durumlarının belirlenmesi ile dersin niteliğine uygun öğretim yöntemlerini kullanmanın etkin öğrenmedeki önemine dikkat çekmek ve bu konudaki çalışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Ankara'da bulunan Kız Meslek Liseleri, Tekstil Konfeksiyon bölümü atölye ve meslek derlerine giren 119 öğretmenin, en yaygın kullanılan öğretim yöntemlerini kullanma durumlarıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Kız meslek liseleri giyim teknolojisi bölümü, alan dersi öğretmenleri derslerinde öğretim yöntemlerini kullanma durumları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Kız meslek liseleri giyim teknolojisi bölümü alan dersi öğretmenlerinin, mesleki kıdemlerine göre öğretim yöntemlerini kullanma durumları değişiklik göstermekte midir?

Yöntem ve Araştırma Grubu

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Ankara'daki kız meslek liseleri tekstil konfeksiyon bölümündeki alan dersi öğretmenlerin oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan Kız Meslek Liseleri, Tekstil Konfeksiyon bölümü atölye ve meslek derlerine giren öğretmenler arasından random yöntemiyle seçilen 119 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinden yaş ve hizmet süreleri Tablo1.ve Tablo 2. de sunulmuştur.

Tablo1. Öğretmenlerin yaş dağılımı

Yaş	Sayı
26-30	11
31-35	19
36-40	28
41-45	26
46-50	29
51-55	6
Toplam	119

Tablo 2. Öğretmenlerin hizmet süreleri dağılımı

Mesleki Kıdem	Sayı
1-5 yıl	4
6-10 yıl	14
11-15 yıl	23
16-20 yıl	33
21-25 yıl	29
25 yıl ve üzeri	14
Toplam	119

Araştırmada kullanılan veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümü öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlere öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntemlerini ne kadar sıklıkla kullandıkları sorulmuş ve görüşlerini (1)hiçbir zaman, (2)ara sıra, (3)bazen, (4)sık sık, (5)her zaman olacak şekilde belirtmeleri istenmiştir.

Toplanan veriler Sosyal Bilimler İstatistik Paketi (SPSS 10.00 (Statistical Package For Social Sciences))kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim yöntem-

lerini kullanma yüzdeleri ve hizmet sürelerine göre öğretim yöntemlerini kullanma durumları ile ilgili görüşleri çapraz tablolarda (crosstabs) sunularak, yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bir öğretmenin sınıfta kullanabileceği çok sayıda öğretme teknikleri vardır. Bunlardan biri diğerinden üstün olmadığı gibi, her durumda başarıyla uygulanabilecek bir teknikten söz etmek de mümkün değildir. Öğretmen mevcut yöntemler arasından kendi kişiliğine, öğrencilere, konu alanına uygun yöntemleri seçmelidir (Bilen,1986, 5). Amaca ve konuya uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi, öğrencinin ilgisini ve etkin katılımını artırır, öğrenciyi güdüler ve sınıf içi etkinlikleri daha etkili ve anlamlı kılar.

Öğrenmelerin kalıcı olması için çok duyu organına hitap eden bir ortamın düzenlenmesi, bunun da çoklu ortamda sağlanabileceği gözlenmektedir. Görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamının önceden iyi planlanmış olması, öğretimin daha etkili olmasını sağlayacaktır (Demirel, 2003, 51).Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan öğretmenlerin derslerinde öğretim yöntemlerini kullanma durumlarına ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma durumu

Seçenekler / Öğretim Yöntemi	Hiçbir zaman		Ara sıra		Bazen		Sık sık		Her zaman		Toplam		$\overline{X}$
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Düz anlatım	4	3,4	4	3,4	25	21,6	45	38,8	38	32,8	116	100	3,94
Tartışma	2	1,7	6	5,1	24	20,3	57	48,3	29	24,6	118	100	3,89
Örnek olay	2	1,8	4	3,5	26	23,0	43	38,1	38	33,6	113	100	3,98
Dönüt	13	14,4	10	11,1	20	22,2	29	32,2	18	20,0	90	100	3,32
Eğitsel oyun	34	37,8	12	13,3	28	31,1	7	7,8	9	10,0	90	100	2,39
Pratik yapma	----	----	----	----	14	12,3	37	32,5	63	55,3	114	100	4,43
Gösterip yapma (demonstrasyon)	1	,9	1	,9	5	4,3	16	13,8	93	80,2	116	100	4,72
Problem çözme	3	2,9	3	2,9	28	26,9	37	35,6	33	31,7	104	100	4,26
Grup çalışması	2	1,8	3	2,6	35	30,7	36	31,6	38	33,3	114	100	3,92
Bireysel çalışma	2	1,8	10	8,8	16	14,2	42	37,2	43	38,1	113	100	4
İpucu	6	6,2	9	9,3	34	35,1	25	25,8	23	23,7	97	100	3,52
Benzetişim (simülasyon)	12	13,6	17	19,3	21	23,9	25	28,4	13	14,8	88	100	3,11
Gözlem	60	65,9	11	12,1	8	8,8	8	8,8	4	4,4	91	100	1,74
Araştırma yöntemi	15	14,2	11	10,4	28	26,4	38	35,8	14	13,2	106	100	3,24
Buluş yöntemi	16	17,4	19	20,7	26	28,3	23	25,0	8	8,7	92	100	2,87
Pekiştireç	9	9,2	10	10,2	15	15,3	31	31,6	33	33,7	98	100	3,66
Ödül	4	3,8	7	6,7	37	35,6	34	32,7	22	21,2	104	100	3,61
Beyin fırtınası	10	10,3	15	15,5	29	29,9	26	26,8	17	17,5	97	100	3,26
Soru-cevap	2	1,8	3	2,7	11	9,8	44	39,3	52	46,4	112	100	3,79
Rol apma	18	18,8	19	19,8	26	27,1	16	16,7	17	17,7	96	100	2,95
Yaparak ve yaşayarak	----	-----	2	1,8	8	7,1	20	17,9	82	73,2	112	100	4,63

Tablo 3. Aritmetik ortalamalara göre incelendiğinde; görüşlerine başvurulan öğretmenler derslerinde (x = 4,72) demonstrasyon, (x = 4,63) yaparak yaşayarak öğrenme, (x = 4,43) pratik yapma, (x = 4,26) problem çözme, (x = 4) bireysel çalışma yöntemlerini "sık sık" kullandıklarını belirtmişlerdir. Uygulamaların sonucunda bir ürünün ortaya çıktığı alan derslerinde, öğrencinin demonstrasyon yöntemi ile gördüğünü, bireysel çalışma yöntemi ile yaparak öğrenmesi, pratik yapması ve farklı uygulamalarda bilgi ve becerilerini transfer edebilmesi hedeflendiğinden, bu yöntemlerin "sık sık" kullanılması etkin öğrenme açısından olumlu bunmaktadır. Böylece öğrencinin dikkati konu üzerine çekilerek, yanlış yaparak öğrenme için harcanacak zaman azaltılmış, kelimelerin yetersiz olduğu anlam ve kavramlar açıklığa kavuşmuş, işlemlerin gerçek oluşumunu görerek, duyarak ve yaparak öğrenme olanağının sağlanmış olduğu düşünülmektedir. Öğrenmeyle kazanılması istenen değerlerin kolay, unutulmaması, tam ve kullanılabilir nitelik taşıması, öğrenenin kişiliğinin bir parçası, özelliği haline gelmesi ile mümkündür. Böylesi bir öğrenme sonucu da öğrencinin kendi öğrenme yaşantısı içinde kazanılabilir.

Öğrencinin öğrenme yaşantısı, gerçek yaşantı koşullarına dönüşmedikçe beklenen nitelikte bir öğrenme gerçekleşemez. Gerçek, bilinçli ve plânlı bir yaşantıda amaç vardır. 0 amaç yönünde uygun araçlarla uygun etkinlikler yer alır. Bu etkinlikler ilgili kişice içten bir yönelişle severek, isteyerek yürütülür. Özellikle bilginin yanında beceri de gerektiren giyim alanında, uygulama sırasında karşılaşılan sorunlar için düşünür, birtakım çözümler üretir ve kararlar verip, uygular. Uygulamalarını eleştirir, yorumlar ve arkadaşlarının uygulamalarıyla karşılaştırır. Yeni bilgi, beceri, görüş ve davranışlar kazanır. Böylece kendi yaşantısı içinde, yaparak kazandığı değerleri çok yönlü etkileşimlerle elde eder. Bu kazanımlar kalıcı olur, kolay unutulmaz. Bu bir etkin öğrenme biçimidir (Çetin, 2001).

Öğretmenler, örnek olay (x = 3,98), düz anlatım (x = 3,94), grup çalışması (x = 3,92), tartışma (x = 3,89), soru-cevap (x =3,79), pekiştireç (x =3,66), ödül (x =3,61), ipucu (x = 3,52), dönüt (x = 3,32), beyin fırtınası (x = 3,26), araştırma (x = 3,24), simülasyon (x = 3,11) yöntemlerini "bazen" kullandıklarını belirtmiştir. Öğrencileri düşünmeye yönlendirme, güdüleme, sonuçların nedenlerini açıklama, kendilerini değerlendirmeye cesaretlendirme ve ürün kalitesi açısından, örnek olay, pekiştireç, dönüt, ödül yöntemlerinin daha çok kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle bazı uygulama tekniklerinin öğretilmesinde örnek olay ve pekiştireç yöntemlerinin etkili olduğu bilindiği için, bu yöntemlerin daha ağırlıklı kullanılması gerekmektedir. Ayrıca araştırma yönteminin kullanılma oranının daha üst düzeyde olması, yeni teknikler uygulama - geliştirme açısından önemlidir.

Öğrencilerin alan derslerinde, klasikleşmiş bazı tekniklerin yerine, daha kısa sürede aynı sonuca ulaşacak, teknolojik gelişmelere dayalı yeni teknikler geliştirilmesi açısından grup çalışması, tartışma, soru- cevap ve beyin fırtınası yöntemlerinin kullanılma sıklığının önemli yeri vardır. Demokratik bir yöntem olan tartışma yöntemi; öğrencilerin konuşma, soru sorma, cevaplama yeteneklerini geliştirmesinin yanında, öğrencelere birlikte çalışma, iyi ilişkiler kurma, kendilerini disipline etme olanağı sağlar. Sürekli yeniliklerin olduğu tekstil ve hazır giyim alanında eğitimde, bu yöntemlerin yaygın kullanımı öğrenme niteliğini artıracaktır.

Bireysel çalışmadan çok, ekip çalışmasının yükselen değer olduğu günümüzde, grup çalışması öğrencilere aktif olma, kendine güven, bilgileri paylaşma ve kol-

lektif çalışma becerilerini geliştirme olanağı sağlar. Özellikle teknik çalışmaların ağırlıklı olduğu tekstil konfeksiyon bölümü alan derslerinde grup çalışması yönteminin ağırlıklı kullanılması gerekmektedir. Örneğin; bant sistemiyle ürün oluşturma sürecinde ürün kalitesi açısından grup çalışma yönteminin önemli rolü vardır. Bireylerdeki değişimler grup sayesinde daha kalıcı hâle gelir, iş birlikli grup çalışmalarında öğretim daha etkilidir, grup içinde başkalarından dönütler alma öğrenme sürecinin etkisini olumlu yönde etkiler. Ayrıca grup içindeki bakış açıları, yaşantı ve algıların farklılığı öğrenmeyi zenginleştirir.

Düşünme, algılama, araştırma, problem çözme yeteneği ve kişisel sorumluluk duygusu gelişmiş, yeni fikirlere açık, demokratik tavırlar gösterebilen ve beceri düzeyi yüksek kişiler yetiştirmenin hedeflendiği bir eğitim sürecinde, problem çözme yönteminin öğretmenler tarafından "bazen" kullanılmasının, hedefe tam olarak ulaşmada yeterli olmadığı, daha sık kullanılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler tarafından gözlem yönteminin (x = 1,74) "hiçbir zaman" kullanılmaması, buluş yönteminin ise (x = 2,87) "ara sıra" kullanılması, öğrencilerin alanlarındaki yenilikleri takip etmeleri, yeni teknikler geliştirmeleri ve uygulamaları açısından eksiklik olarak görülmektedir. Bu eksikliğin kullanılan diğer öğretim yöntemlerinin etkinliğini de olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Etkili bir öğretmen bilgiyi sunup, becerilerin uygulanmasını gözlemenin yanı sıra içeriğe dayalı bir tartışma ortamı da oluşturmalıdır. Bunu yapmanın yollarından biri de sorular oluşturmaktır. Öğretmenler soruları öğrencilerin süreçte ilerlemeleri, içerik üzerinde düşünme, problem çözmede, karar almalarına yardım etmede ya da daha üst düzey öğrenme etkinliklerinde (analiz, sentez, değerlendirme) kullanmalarına yönelik olarak düzenleyebilirler. Tartışmalar kısaca cevapları gerektiren sorulara yönelik ezber işlemiyle sınırlı olmamalıdır. Tersine, temel düşüncelerin geliştirilebileceği biçimde formüle edilmelidir. Öğrencilerin hemen hepsi tartışmaya katılarak içerikle ilgili düşüncelerini oluşturup yeni sentezlere gidebilecekleri gibi sağlıklı iletişim becerileri de geliştirebilirler. Öğretmenler, süreçte, çocuksu düşünceler ve yanlış anlamaları giderip, öğretimsel hedeflerde yer alacak daha anlamlı ve geçerli düşünceleri yerleştirebilirler (Newmann, 1997, 201).

Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve öğretim yöntemlerini kullanma durumları

Mesleki Kıdem	Düz Anlatım	Tartışma	Örnek Olay	Eğitsel Oyun	Pratik Yapma	Gösterip Yapma (Demonstrasyon)	Problem Çözme	Grup Çalışması	Bireysel Çalışma	İpucu	Benzeşim (Simulasyon)	Gözlem	Araştırma Yöntemi	Buluş Yöntemi	Ödül	Beyin Fırtınası	Soru Cevap	Rol Yapma	Yaparak ve Yaşayarak
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
1-5 yıl	4,25	3,75	4	3,50	4	4	2,67	3,25	3,25	3,50	2,50	1	2,57	1	2,50	3	3,25	3,67	5
6-10 yıl	3,64	3,64	3,86	2,21	3,86	4,50	3,67	4	4,21	3,43	2,71	2,14	3,43	2,71	3,93	3,57	4,14	3,21	4,57
11-15 yıl	3,78	3,57	3,78	2,33	4,39	4,87	3,95	3,91	3,64	3,33	2,95	1,65	3,09	2,85	3,48	2,77	4,10	2,45	4,45
16-20 yıl	3,97	3,94	3,93	2,38	4,52	4,78	4,16	3,84	4,09	3,65	3,39	1,85	3,06	3	3,77	3,06	4,43	3,03	4,68
21-25 yıl	3,89	3,96	3,96	2,36	4,37	4,57	3,61	3,88	4	3,05	2,88	1,66	3,20	2,58	3,18	2,85	4,18	2,61	4,05
25Yıl üzeri	4,41	4,35	4,46	2,33	4,71	5	4,09	4,30	4,50	4,30	3,66	1,28	3,72	3,37	4	3,71	4,58	3,20	4,92

Hizmet süreleri 5 yıl aralıkla gruplanan (1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 25yıl ve üzeri) öğretmenlerin, beşli likert ölçekte belirttikleri her öğretim yöntemini kullanma durumları ile ilgili görüşleri 6 ayrı frekans tablosunda belirlenmiştir. Hizmet yıllarına ait her bir tablonun ortalamaları ayrı ayrı alınmış ve tüm gruplar tek tabloda (Tablo 4.) sunulmuştur.

Tablo 4.ye göre; 1–5 yıl hizmeti olan öğretmenlerin demonstrasyon yöntemini x = 4 ortalamayla "sık sık" kullandıkları, hizmet süresi arttıkça kullanımın arttığı, 25 yıl ve üzeri x =5 ortalamayla "her zaman" düzeyine ulaştığı görülmektedir. Aynı şekilde 1-5 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin x = 5ortalamayla, 25 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin x = 4,92 ortalamayla "her zaman" yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini kullanmaları, hizmet yıllarına göre bu yöntemin kullanılmasının değişmediğini, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun iki yöntemi de "sık sık" kullandığını göstermektedir.

Etkin öğrenme ya da diğer bir adıyla deneysel öğrenme, aynı zamanda yaparak öğrenme anlamına da gelmektedir. Etkin öğrenme; deneysel öğrenme, görme, duyma ve yapma, çoklu ortam, işbirliği, olumlu güdüleme, düşük stres ve eğlenceden oluşur(Şahinel, 2003, 3).

Öğretmenlerin, mesleğin ilk yıllarında soru-cevap yöntemini (x =3,25) "bazen" kullanırken, 6. yıldan sonra "sık sık" kullanmaları, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öğretim yöntemlerini seçme ve kullanmada etkili olduğu görüşünü vurguladıkları düşünülmektedir.

Anlatım, örnek olay, pratik yapma yöntemlerinin kullanım durumlarının öğretmenlerin hizmet sürelerine göre bir değişiklik göstermediği ve "sık sık "düzeyinde kullanıldığı görülmektedir. Anlatım yöntemiyle birlikte örnek olay ve pratik yapma yön-

temlerinin aynı düzeyde kullanılması, yalnız işiterek değil bizzat katıldıkları eğitim etkinliğinin konuyu daha iyi anlamalarına yardım edeceği ve beceri ağırlıklı alan derslerinde öğrenme kalitesini artıracağı düşünülmektedir (Küçükahmet, 1997).

Eğitsel oyun yöntemi 1-5 yıl hizmeti olan öğretmenler tarafından (x = 3,50) "bazen" kullanılırken, 25 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenler tarafından (x = 2,33) "ara sıra" kullanılması dikkat çekicidir. Bunun aksine problem çözme yöntemini 1–5 yıl hizmeti olan öğretmenler (x = 2,67) "bazen" kullanırken, 16–20 yıl hizmeti olanlar(x = 4,16) ve 25 yıl üzeri hizmet süresi olanların (x = 4,09) "sık sık" kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça, hem bilişsel hem de duyuşsal alanda öğrenmeyi, öğrenme ilgisi ve güdülemeyi sağlayan problem çözme yöntemine daha önem verdikleri görülmektedir.

1-5 hizmeti olan öğretmenler ödül yöntemini (x = 2,50) "ara sıra" kullanırken, 25 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin (x = 4) "sık sık" kullanmaları, mesleki deneyimin öğretim yöntemlerini kullanmada etkili olduğunu göstermektedir. Beyin fırtınası ve rol yapma yöntemini kullanma düzeyinin öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça değişiklik göstermediği, ağırlıklı olarak "bazen" kullanıldığı görülmüştür.

Benzeşim ve araştırma yöntemlerini 1-5 yıl hizmeti olan öğretmenlerin "ara sıra", 25 yıl ve üzeri hizmet yapan öğretmenlerin "bazen" kullanmaları, öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma durumlarında hizmet süresinin çok etkisi olmadığını göstermektedir.

Grup çalışması, tartışma ve ipucu yöntemlerini 1–5 yıl hizmeti olan öğretmenler "bazen", 25 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenler ise "sık sık" kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin, bireysel çalışma yöntemini mesleğin ilk yıllarında "bazen" kullanırken, sonraki yıllarda "sık sık" kullandıkları görülmektedir.

6–10 yıl arası hizmeti olan öğretmenler gözlem yöntemini (x =2,14) "ara sıra" kullandıkları, diğer gruplardaki öğretmenler ise "hiçbir zaman", kullanmadıkları görüşünü belirtmişlerdir. Bu da gözlem yönteminin kullanılma düzeyinin mesleki deneyimden etkilenmediğini göstermektedir.

1–5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenler buluş yöntemini (x = 1) "hiçbir zaman" kullanmadıklarını belirtirken, 25 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenler (x = 3,37) bazen" kullandıklarını belirtmişlerdir. Esas örneklerden akıl yürüterek ve keşfederek öğrenmeyi sağlayan buluş yoluyla öğrenme yöntemini, hizmet süreleri fazla olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde kullanmaları, öğretmenlerin deneyimleri sonucunda bu yöntemin öğrenme açısından etkili olduğu görüşünü benimsediklerini ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anlatım, yaparak yaşayarak öğrenme, gösterip yapma (demonstrasyon) ve soru-cevap yöntemini ağırlıklı olarak kullandıkları görülmüştür. Tekstil konfeksiyon beceri gerektiren bir bölüm olduğu için, bu yöntemlerin kullanımının gerekliliğinin yanında, öğrencileri yaratıcılığa sevk edecek, aktif olmalarını sağlayacak, öğrenci odaklı yöntemlerin kullanılmasına ağırlık verilmelidir.

Kullanılan öğretim yöntemlerinin çeşitliliğinin öğrenme kalitesini artıracağı düşünülmektedir. Araştırma, beyin fırtınası, problem çözme, tartışma ve grup çalış-

ması gibi yöntemlerin kullanımına ağırlık verilerek ve yöntem çeşitliliğine gidilerek, öğrenciler daha katılımcı ve aktif konuma getirilmelidir.

Teknolojik olarak sürekli gelişen tekstil ve hazır giyim sektöründeki yenilikleri takip etmenin önemli olduğu, tekstil konfeksiyon alan derslerinde, gözlem yönteminin kullanılmaması eğitim açısından büyük eksiklik olarak görülmektedir. Öğrencilerin yeni teknik ve teknolojileri tanıma ve uygulayabilmeleri açısından gözlem yönteminin diğer yöntemlerle desteklenerek kullanılması gerekmektedir.

Anlatım, demonstrasyon ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerinin kullanımının öğretmenlerin hizmet sürelerine göre önemli faklılık göstermediği, problem çözme ve ödül yönteminin kullanımının ise hizmet süresi ile orantılı olarak arttığı görülmektedir.

Öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu, öğrenme hızının bireylere göre değiştiği, bireylerin ilgi alanlarının ve gereksinimlerinin birbirinden farklı olduğu dikkate alınarak, eğitim hedefleri belirlenmeli, bilgilerin öğretmenler tarafından sunulduğu geleneksel yöntemlerin yerini, soru sormayı, sorulara cevap aramayı, işbirliği yapmayı ve kendi yetenekleri doğrultusunda projelere katkı getirmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan yöntemler almalıdır. Böylece bireyler sahip olduğu becerilerini yaşama taşıyabilecek ve yaşam boyu öğrenme isteğiyle kendilerini sürekli geliştirebileceklerdir.

Öğretmenlerin öğrenciyi etkin öğrenme çabasına sokacak ve bu çabayı tam öğrenme gerçekleşinceye kadar sürdürecek öğretme-öğrenme stratejilerinden yararlanması gerekmektedir. Alan dersi öğretiminin hedeflerine ulaşması derse uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve etkili uygulanmasına bağlıdır. Bu ise; öğrencileri yaratıcılığa, problem çözmeye, fikirlerini geliştirmeye ve ortaya koymaya güdüleyen öğretim yöntemlerinin, ders öğretmenleri tarafından seçilmesi ile mümkün olacaktır.

Kaynakça

Adler, R., (1999), "Five ideas designed to rile everyone who cares about accounting education", **Accounting Education,** 8(3), 241-247

Akyıldız, H.(1996), "The Evalmations of Teacher Candidates About Effective Teacher Features on The Ideal – Practical Level", **Teacher Training for The Twenty – First Century,** Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, s.39-50, İzmir.

Bilen, M.(1983), **Başarılı Öğretim İçin Teknikler,** Ankara:Ankara Basım Sanayii.

Bonwell, C.C., Eison, J., (1991), **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom,** ASHE-ERIC Higher Education Report No.1 Washington D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development

Cooper, J. M.(1994), **Classroom Teaching Skills,** Fifty Edition, D.C.Health and Comp.

Cottell, P.G. Jr., Millis, B.J., (1995), "Cooperative Structures in the Instruction of ccounting", ***Issues in Accounting Education,*** *8(1), 40-60*

Çetin, Ş., (2001), "İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma" ***Milli Eğitim Dergisi,*** *Ankara, Sayı: 149*

Ertürk, S., (1982), ***Eğitimde Program Geliştirme,*** *Ankara.*

Fidan, N. , Erden, M. (1993), **Eğitime giriş,** Meteksan, Ankara.

Hacıoğlu, F., Alkan,C. (1997), **Öğretmenlik Uygulamaları,** Alkım Yayınevi, Ankara.

Keefe, J. W. (1987), **Theory and practice,** Reston.VA:National Association of Secondary School Principals

Kılıç, M. (2002), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi,** Bölüm 6. Yeşilyaprak, B. (Editör) Pegem Yayıncılık, Ankara.

Küçükahmet, L.(2002), **Öğretimde planlama ve değerlendirme, Nobel** Yayın Dağıtım, Ankara.

Küçükahmet, L. (1997), **Eğitim Programları ve Öğretim,** Gazi Kitapevi, Ankara.

Newman, F. (1997), "Primary Teacher Dilemmas in Teacher Training" **Teacher Development,** Vol. 1, ss. 253–268.

Demirel, Ö. (2003), **Öğretme Sanatı,** Pegem Yayıncılık, Ankara.

Öztürk, M.(2004), **Öğretimi Planlama- Uygulama ve Değerlendirme,** Bizim Büro Basımevi, Ankara.

Sezgin, S.İ., (2006), "Yeterliliğe Dayalı Modül Eğitim Proğramı Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi", **MTEM Bülten,** Nisan, sayı :3

Şahinel, M., (2003), **Etkin Öğrenme,** Pegem yayıncılık, Ankara.

THE STATE OF TEACHERS OF VOCATIONAL TOWARDS THE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF TEACHING (The Sample of Girls Vocational Lycee, Department of Textile Confection)

Emine KOCA*
Fatma KOÇ**
Pınar G. ÖZLÜ***

Abstract

At present when a lot of countries question the existing educational systems, the basic point to be taken into account is the necessity that more people who are able to solve the problem, create and think abstractly are required in lieu of the traditional educational systems to be bound to create clichéd minds. These nations adapting this idea are able to develop their own educational systems to train people who are able to produce their own knowledge, to share what they have acquired with others, to improve their problem solving skills, to transform the knowledge and to question anything instead of getting knowledge without any effort. . The efforts of the qualitative development have been continuing in vocational education whose significance is over-emphasized all over the world. Teachers are great of importance in catching up with the quality required which has appropriate skills and in this respect vocational education plays a great role in leading it. The educational strategies and methods the teachers utilize by their teaching programmes influence the quality of teaching, which is all known by everyone.

The opinions of 119 teachers who work at Girls Vocational Lycees, The department of Textile Confection in Ankara were applied in this study whose aim is to identify their teaching methods they use in the teaching process. According to the results of the research, it was found that the majority of the teachers used the method of demonstration, ask-answering and experience much more than the others. Also it was concluded that there was no significant difference in terms of the usage of these three methods according to how long they had been working. The last conclusion was that there was a parallelism between the method of problem-solving and how long they had been working.

Key Words: Vocational and Technical Education, Teaching methods, teaching process

* Lecturer; Gazi University, Faculty of Vocational Education, Department of Clothing Industry and Fashion Design Education
** Assist. Prof. Dr.; Gaz University, Faculty of Vocational Education, Department of Clothing Industry and Fashion Design Education
*** Lecturer; Gazi University, Faculty of Vocational Education, Department of Clothing Industry and Fashion Design Education

MÜDÜRLERİN VİZYONER LİDERLİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN MÜDÜRLERİN, MÜDÜR YARDIMCILARININ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ali SABANCI*

Özet

Bu çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmek istenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiş, Antalya il merkezinde ve tüm ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında uygulanmıştır.

Elde edilen verilere göre okul müdürleri yüksek düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık müdür yardımcıları, okul müdürlerinin orta düzeyde, öğretmenler ise düşük düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip oldukları görüşündedir. Okullarda yürütülen toplam kalite çalışmaları açısından da başat öğe olan liderlik konusunda ortaya çıkan farklı görüşlerin okulda vizyon geliştirme ve işbirliği gibi konularda önemli sorunların varlığına işaret ettiği söylenebilir. Çalışmada liderlik konusunda uygulanan hizmet içi eğitim programlarının yarar sağladığı anlaşılmıştır. Bu çerçevede etkili okulu gerçekleştirme açısından okul düzeyinde vizyoner liderlik, vizyon geliştirme vb. konularda düzenlenebilecek hizmet içi eğitim programları yoluyla okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin düşünce ve davranış birliğinin sağlanması mümkün görünmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, yönetim, okul, liderlik, vizyoner lider, vizyon

Giriş

Okullarımızda yönetsel, yapısal, sosyal ve ekonomik boyutlarda hızla çözüm üretilmesi gereken çok sayıda sorun bulunduğu bilinmektedir. Okullarımızın her birinin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik çevrenin insan ve madde kaynakları ile aynı zamanda kendine özgü değişim, dönüşüm ve gelişme olanaklarını da içinde barındırdığı söylenebilir. 21. Yüzyılda nitelik, yaratıcılık, verimlilik ve hız gibi kavramların önem kazanacağı anlaşılmaktadır. Bu bakımdan birey, grup veya örgüt bazında insanların düşünsel ve eylemsel yaratıcılıklarını ve enerjilerini örgüt olanaklarıyla zenginleştirmek ve işe dönüştürmek için elverişli koşulların oluşturulmasında can atan insanlara, başka bir değişle liderlerin varlığına gereksinim duyulacağı açıktır.

* Yrd. Doç. Dr.; Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi E.Y.T.P.E. Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi

Liderlik konusunda çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Genel olarak, liderlik, lider, izleyen ve diğer durumsal değişkenlerden oluşan bir etkileşim süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Katz ve Kahn, 1978; Bass, 1985; Bennis ve Nanus, 1985; Dubrin, 1988; Hersey ve Blanchard, 1988). Alanyazınında, liderlik konusunda kuram ve uygulama boyutlarında yapılan tartışmalarda yönetsel açıdan işlevsel çözümlemelerin ağırlık kazandığı görülmektedir. Buna göre: 1) liderlik anlaşılabilir ve tanımlanabilir, 2) liderlik çözülemeyen bir sır değildir, 3) liderlik etme yeteneği pratik becerilerin uygulanmasına ve herkes tarafından deneyimle kazanılabileceği gerçeğine dayanır, 4) liderlik büyük çoğunluğun dağarcığında bulunan ancak azınlık tarafından hayata geçirilen bir beceridir, 5) liderlik Öğrenilebilir (Timm vd., 1990). Bu ilkelerin okulda gereksinim duyulan liderlik çalışmaları açısından büyük önem taşıdıkları söylenebilir. Son yıllarda yönetim bilimine işlevsel katkı sağlayabilecek nitelikte yaklaşımların ağırlık kazanmasıyla özellikle karizmatik ve dönüşümcü liderlik konusunda çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak özellikle, 90'lı yıllardan bu yana vizyoner liderlik çalışmalarının odakta yer almaya başladığı görülmektedir.

Alanyazınında vizyoner liderlikle ilgili yapılan çözümlemelerde kavramsal açıdan benzer özelliklere yer verildiği anlaşılmaktadır (Çelik, 2000). Bu çerçevede vizyoner liderliğin üç temel öğesi vurgulanmaktadır. Bunlar: vizyon oluşturma, vizyonu ifade eden bir örgüt felsefesi geliştirme ve liderin vizyonunu destekler nitelikteki davranışlarıdır (Sashkin, 1995). Vizyonu açıklama, paylaşma, yayma ve geliştirme konularında liderin bilişsel becerilere sahip olması gerekir. Vizyoner lider, fikirlerini örgüt gerçeğine dönüştürme konusunda örgütsel felsefe geliştiren ve uygulayabilen kişidir. Mendez ve Morse (1992) Alanyazınını incelemeleri sonucu eğitimsel değişim liderliğine ilişkin 6 yeterlik alanı belirlediklerini ileri sürmüşlerdir. Bu yeterlik alanları vizyon sahibi olmak, okulların temel varlık nedeninin öğrencilerin eğitim ve öğretimi olduğuna inanmak, insan kaynaklarını değerlendirmek, etkili konuşma ve dinleme, eylem yönelimli olmak ve risk almaktır.

Bütünde değerlendirildiğinde çok sayıda özelliğin farklı kavramlarla vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın amacı açısından yapılan çözümlemelerin ışığında belirlenen okul müdürlerinde bulunması gereken vizyoner liderlik özellikler vizyoner düşünme, kaynakları kullanma, iletişim, eylem yönelimli olma, risk alma, karar verme ve güdülemedir. Buna göre: okul müdürlerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerinden birincisi vizyoner düşünmedir. Vizyoner düşünme, karmaşık bilgi yığınını analiz etme, problemlerin üstesinden gelebilmek için yaratıcı düşünce üretme ve yeni fırsatlar yaratma konusunda zihinsel düşünsel güç; çevreyi yeniden anlamlandırabilme yetisi olarak değerlendirilmektedir (Wallace. Ridgeway, 1996). Vizyoner liderliğin odağında yer alan vizyon, Erçetin (2000) e göre, geleceği düşlemek ve tasarlamak, düşlerle gerçekleri dengeleyebilmek ve kurgulayabilmek, değerlerle farklılaşmak, değerlerde gönül gücüyle bütünleşmek, iletmek ve paylaşmak, riske girmek ve riski yönetmektir. Okul müdürlerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerinden ikincisi kaynakları kullanmadır. Kaynakları kullanma, insan ve madde kaynakları olmak üzere iki boyutludur. Kavram, işgörenlerin katkılarına değer vermek, onlarla ilişki kurabilmek ve işbirliği koşulları geliştirmek; fiziksel ve finansal kaynaklar yaratmada yaratıcılık becerilerine işaret eder (Mendez-Morse, 1992; Baird ve diğerleri, 1990). Üçüncü vizyoner liderlik özelliği iletişimdir. İletişim, liderlik davranışları arasında en temel özelliklerden birisidir. Sözel ve sözel olmayan sembolik dilin kullanımı, etkili konuşma, empatik dinleme, ikna etme bece-

risi, duygulara duyarlılık ve bilgilendirme ile etkili iletişim becerileri olarak değerlendirilebilir (Nelson ve Quick, 1995, Boyatzis, 1982, Dipboye vd., 1994; Timm vd., 1990). Dördüncü vizyoner liderlik özelliği eylem yönelimli olmadır. Eylem yönelimli olma, örgütteki değişimleri fark etme, ve anlama konusunda önderlik, değişimlere hızlı tepki verme, değişimde sınırları zorlama ve gerekirse başarısızlık halinde de sorumluluk üstlenebilme, girişim konusunda kendine güven yansıtma özelliği şeklinde tanımlanmaktadır (Mendez-Morse, 1992; Boyatzis, 1982; Snyder vd., 1994). Okul müdürlerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerinden beşincisi risk almadır. Risk alma, liderlerin, kararlarda yanılma korkusuna kapılmama, belirsizliği göze alma, güçlü fırsatlardan yararlanma arzusu şeklinde tanımlanmaktadır (Nelson ve Quick, 1995, Weimeister vd., 1997; Lunnenburg ve Ornstein,1991). Alanyazınında ağırlıkla yer verilen bir diğer vizyoner liderlik özelliği karar vermedir. Karar verme, liderliğin en önemli ögelerinden bir olarak değerlendirilmektedir. Genel olarak 6 adımdan oluşan bir süreç olarak vurgulanmaktadır. Bunlar, bir problem tanımlamak, problemin analiz edilmesi, alternatiflerin geliştirilmesi, alternatifler arasından en iyi seçeneğin belirlenmesi, seçilen alternatifin uygulanması ve dönütün değerlendirilmesidir (Hughes vd., 1993; Reitz, 1977; Weimeister vd., 1997). Çalışmada yer verilen yedinci vizyoner liderlik özelliği güdülemedir. Güdüleme, örgütteki insanları, üstlendikleri işlerde en üst düzeyde yaratıcılığa özendirmek, yanılma ve ceza kaygısı olmadan yeni fikirlerini hayata geçirmeleri konusunda desteklemek şeklinde açıklanan, vizyonu açıklama, yayma, paylaşma ve gerçekleştirme süreçlerinde gereksinim duyulan en önemli liderlik özelliklerinden birisidir (Snyder vd., 1994; Weimeister vd., 1997; Sashkin, 1995).

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin vizyoner düşünme, kaynakları kullanma, iletişim, eylem yönelimli olma, risk alma, karar verme ve güdülemeden oluşan vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve çözümlemeler ışığında liderlik boyutuyla etkili okulun yaratılmasına katkı sağlamaktır. Bu nedenle çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri nedir; görüşleri öğrenim durumu, cinsiyet, kıdem ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre farklı mıdır?

2. Müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri nedir; görüşleri cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklı mıdır?

3. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri ile müdür yardımcılarını ve öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma alan taraması modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreni, Antalya il merkezinde ve14 ilçede (Akseki, Alanya, Elmalı, Finike, Gazipaşa, Gündoğmuş, İbradı, Kale, Kaş, Kemer, Korkuteli, Kumluca, Manavgat, Serik) bulunan 667 ilköğretim okulu müdürü, 727 müdür yardımcısı ve 8729 öğretmenden oluşmuştur. Örneklem, oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına göre belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın örneklemi 259 okul müdürü, 245 müdür yardımcısı ve 368 öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde vizyoner düşünme (8 madde), kaynakları kullanma (7 madde), iletişim (10 madde), eylem yönelimli olma (5 madde), risk alma (5 madde), karar verme (5 madde) ve güdüleme (5 madde) boyutlarından oluşan vizyoner liderlik özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan toplam 45 maddeye yer verilmiştir. Anket, biri okul müdürlerine, biri de müdür yardımcılarına ve öğretmenlere uygulanmak üzere iki form olarak düzenlenmiştir. Anket uygulanmadan önce, uzman görüşüne başvurulmuş, elde edilen görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenerek uygulama öncesi son şekli verilmiştir. Yeter sayıda gönderilen anketlerin geri dönüş oranları müdürlerde % 95.5, müdür yardımcılarında % 90.6 olmuştur. Öğretmenlerde ise kullanmaya elverişli 476 anket geri dönmüş bu nedenle 368 olarak belirlenen örneklemin genişletilmesi kararlaştırılmıştır. Böylece öğretmenlerde örneklemin tamamına ulaşılmıştır.

Anketin uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan faktör analizine göre, vizyoner liderlik tek bir yapı olarak belirlenmiş ve faktör yük değerlerinin 0.57 ile 0.87 arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre ölçme aracının yüksek geçerlik derecesine sahip olduğu söylenebilir. Tek faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 65.092 dir. Güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbach Alpha) r = .99; test yarılama güvenirlik yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayısının ise r = .97 olduğu saptanmıştır. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin vizyoner liderliğe ilişkin görüşleri aritmetik ortalama; görüşleri ile cinsiyet ve hizmet içi eğitim arsında fark olup olmadığı T testi; kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri arasında fark olup olmadığı da tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Ortaya çıkan farkların kaynağını bulmak için ise Tukey HSD ve LSD testleri uygulanmıştır. Anlamlılık testlerinin tümünde P ^ 0.05 düzeyi esas alınmıştır. Okul Müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşler 1.00-1.80 arası hiç, 1.81-2.60 arası az, 2.61- 3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası yüksek, 4.21-5.00 arası çok yüksek şeklinde değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, elde edilen verilere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri ile bu görüşlerinin öğrenim durumu, cinsiyet, kıdem ve hizmet içi eğitim durumu değişkenlerine göre değişip değişmediğine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 1. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri

Unvan	N	$\bar{x}$	S
Okul Müdürü	250	4.1714	,601

Çizelge 1'de verilen bulgulara göre, okul müdürlerinin yüksek düzeyde ($\bar{x}$=4.1714), vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Yapılan varyans analizi sonucunda, okul müdürlerinin, öğrenim durumu değişkenine göre vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Çizelge 2. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	p
Erkek	215	4.2064	.5702	2.302	.022
Kadın	35	3.9561	.7409		

Çizelge 2 de sunulan verilere göre, erkek ve kadın okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır [$t_{(248)}$= 2.302, p<.05]. Bulgular, erkek müdürlerin ($\bar{x}$=4.2064), vizyoner liderlik özelliklerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarına inandıklarını göstermektedir.

Çizelge 3. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitim durumu değişkenine göre dağılımı

Hizmet İçi Eğt.	N	$\bar{x}$	S	t	p
Erkek	215	4.2064	.5702	2.302	.022
Kadın	35	3.9561	.7409		

Çizelge 3'de verilen bulgular, okul müdürlerinin hizmet içi eğitim durumuna göre vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır [$t_{(248)}$= 4.713, p<.05]. Hizmet içi eğitime katılan okul müdürlerinin ($\bar{x}$=4.3016), hizmet içi eğitime katılmayan müdürlere ($\bar{x}$=3.9438) göre daha yüksek düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Çizelge 4. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre dağılımı

Kıdem	N	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark
A–1–5 yıl	89	4.1965	.6106	6.868	.000	B-A
B- 6–10 yıl	66	3.8764	.6977			B-C
C–11–15 yıl	30	4.4133	.3527			B-D
D–16–20 yıl	28	4.3183	.5117			B-E
E–21 yıl ve üzeri	37	4.3297	.4047			
Toplam	250	4.1714	.6016			

Çizelge 4'de verilen bulgulara göre, okul müdürlerinin sahip oldukları kıdeme göre vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır [$F_{(4–245)}$= 6.868, p<.05]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 6–10 yıl kıdeme sahip okul müdürlerinin ($\bar{x}$=3.8764), 1–5 ($\bar{x}$=4.1965), 11–15 ($\bar{x}$=4.4133), 16–20 ($\bar{x}$=4.3183) ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip okul müdürlerine göre (x=4.3297) daha düşük düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını göstermektedir.

Müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri ile görüşlerinin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 5. Müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri

Unvan	N	$\bar{x}$	S
Müdür Yrd.	222	3.3054	1.1056
Öğretmen	476	2.5699	.8344

Çizelge 5'te verilen bulgulara göre, öğretmenler ($\bar{x}$=2.5699), müdür yardımcılarına göre okul müdürlerinin daha düşük düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşünmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çizelge 6. Müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre dağılımı

Kıdem	N	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark
A–1–5 yıl	126	2.6189	.8412	4.859	.001	E-A
B- 6–10 yıl	109	2.5965	.9671			E-B
C–11–15 yıl	120	2.7267	1.0347			
D–16–20 yıl	106	2.9470	1.0416			
E–21 yıl ve üzeri	237	2.9725	.9943			
Toplam	698	2.8038	.9897			

Çizelge 6'da verilen bulgular kıdem değişkenine göre, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunduğunu göstermektedir [$F_{(4-693)}$= 4.859, p<.05]. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin ($\bar{x}$=2.9725) 1–5 yıl ($\bar{x}$=2.6189) ve 6–10 ($\bar{x}$=2.5965) kıdeme sahip müdür yardımcılarına ve öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 7. Müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımı

Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark
A. Önlisans	215	2.9278	1.0383	2.804	.039	A-B
B. Lisans	445	2.7498	.9688			A-D
C. Yuksek lisans	36	2.8056	.8786			
D. Doktora	2	1.4667	.2828			
Toplam	698	2.8038	.9897			

Çizelge 7'deki verilere göre, öğrenim durumu değişkenine göre, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F_{(3-694)}$= 2,804, p<.05]. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, ön lisans öğrenimine sahip müdür yardımcıları ve öğretmenler (x=2,9278) lisans (x=2,7498) ve doktora (x=1,4667) düzeyinde öğrenime sahip müdür yardımcılarına ve öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri ile müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 8. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması

Unvan	N	$\bar{x}$	S	F	p	Anlamlı Fark
A. Okul Müdürü	250	4.1714	.6016	291.432	.000	A-B
B. Müdür Yardımcısı	222	3.3054	1.1056			A-C
C. Öğretmen	476	2.5699	.8344			
Toplam	948	3.1645	1.0861			

Çizelge 8'de verilen bulgulara göre, okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F_{(2-945)}$= 291.432, p<.05]. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, okul müdürleri ($\bar{x}$=4.1714), müdür yardımcılarına ($\bar{x}$=3.3054) ve öğretmenlere ($\bar{x}$=2.5699) göre vizyoner liderlik özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğunu algılamaktadır. Veriler görüşler arasında öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerini en düşük düzeyde algılayan grup olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişim ve dönüşümlerin hızla yaşandığı bu yüzyılda eğitim-öğretim kurumlarından beklenen yalnızca uyum sağlamaları değil, aynı zamanda önderlik rolünü de üstlenmeleridir. Yönetici, öğretmen ve diğer yardımcı personelin ortak vizyon oluşturmaları ve etrafında kenetlenmelerinin, önder, yaratıcı, değişimci, dönüşümcü okul tipinin oluşturulmasında başat faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul düzeyinde sürdürdüğü toplam kalite çalışmalarının temel nedeni çağdaş ve etkili okulların yaratılmasında insan gücü kaynağından en verimli şekilde yararlanabilecek yol ve yöntemleri oluşturmak, paylaşmak ve hayata geçirmek şeklinde vurgulanabilir. Vizyoner bakış açısının ve buna bağlı olarak vizyoner liderlik yaklaşımının tüm örgütler için anahtar niteliğinde bir çözümleyici olduğu vurgulanmaktadır (Rampersad, 2001). Bu çerçevede okul müdürlerinin de vizyon geliştirmenin özeğinde yer alan vizyoner liderlik konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi ve yaklaşımları önem taşımaktadır. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre okul müdürleri yüksek düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarına inanmaktadır. Ancak okul müdürlerinin

görüşleri, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşleri ile karşılaştırıldığında ortak bir algının bulunmadığı görülmektedir. Müdür yardımcıları ve öğretmenler okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerini daha düşük düzeyde algılamaktadır. Vizyon yönetici olarak müdürlerin müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve gerçekte okulda görev yapmakta olan tüm personelin etrafında kenetleneceği bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Başka bir değişle vizyon yalnızca okul müdürleri için değil okulda görev yapan tüm personelin içinde yer aldığı bir kavramdır (Hitchcock, 1996). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin algıların uygulama sürecinde davranışların gözlemlenmesine bağlı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan okul müdürlerinden de müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin vizyoner liderlik özelliklerini gözlemleyebilecekleri nitelikte davranışlar sergileyebilmeleri beklenir. Dönüşümsel liderlik konusunda yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin dönüşümsel liderliği önemli bulmalarına karşın verdikleri önem derecesi ile orantılı uygulayamadıkları bulunmuştur (Akbaba- Altun, 2003). Buna göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin sahip oldukları nitelikleri de, özellikleri veya yeterlikleri uygulama boyutunda yeterince sergileyemedikleri anlaşılmaktadır.

Erkek okul müdürlerinin daha fazla vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşünmeleri daha fazla yönetim deneyimine sahip olma ve çevre ile daha etkin ilişkiler geliştirebilme olanakları bulabilmeleri ile ilişkilendirilebilir. Buna karşılık müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre bir fark bulunmamıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, hizmet içi eğitim alma ile vizyoner liderlik algısında olumlu yönde bir değişme olduğunu göstermektedir. Liderlik konusunda hizmet içi eğitim alan okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu sonucun eğitimsel açıdan önemi, okul müdürlerinin özellikle vizyoner liderlik konusunda hizmet içi eğitim programları yoluyla yetiştirilmelerinin yarar sağladığı ve bu çalışmaların okullarda yürütülen toplam kalite çalışmalarına da önemli katkı sağlayabileceğidir. Okul müdürlerinin kıdem değişkenine bağlı görüşlerinden elde edilen veriler 6–10 yıl arası kıdeme sahip müdürlerin diğer gruplara göre vizyoner liderlik özelliklerini daha düşük düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Genel olarak kıdem arttıkça vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin daha olumlu algılar geliştirme eğilimi bulunduğu söylenebilirse de 1–5 yıl kıdeme sahip müdürlerin 6–10 yıl kıdeme sahip müdürlere göre vizyoner liderlik özelliklerini neden daha yüksek düzeyde algıladıkları gibi kıdemle ilişkili çeşitli boyutlarda kapsamlı çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip müdür yardımcılarında ve öğretmenlerde de diğer gruplara göre olumlu yönde farklı bir algının bulunduğu görülmektedir. Hem müdürlerde hem de müdür yardımcılarında ve öğretmenlerde kıdeme bağlı elde edilen sonuçlar, yüksek kıdemle vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin algılar arasında bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Kıdem değişkenine bağlı olarak grupların görüşlerinde ortaya çıkan paralellik gruplar arasında beklentilerden kaynaklanan farklılıklar olabileceğini de düşündürmektedir. Nitekim, ön lisans öğrenimine sahip müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin lisans ve doktora düzeyinde öğrenime sahip müdür yardımcılarına ve öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşünmeleri de bu çerçevede açıklanabilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Çalışmada elde edilen veriler okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin okul müdürleri ile müdür yardımcıları ve öğretmenler arasında ortak bir algının bulunmadığını göstermektedir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri konusunda olumlu düşüncelere sahip olmaları önemli bir bulgu olmakla birlikte öğretmenlerin okul müdürlerinin müdür yardımcılarından da düşük düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip olduklarını belirtmeleri okulda yürütülen toplam kalite çalışmalarında gereksinim duyulan ve çalışma sürecinde başat öğelerden biri olan liderlik konusunun tartışılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu farklı algının verimli çalışma koşullarını sınırlandırıcı bir etki yaratması güçlü bir olasılık olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, gerek liderlik yeterlik, beceri veya özelliklerinin geliştirilmesi gerekse bu görüş farklılıklarının giderilmesi açısından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin birlikte katılabilecekleri, okulda, okul için ve okula özgü tasarlanacak uygulamalı hizmetiçi eğitim çalışmalarının yararlı olabileceği söylenebilir. Kadın yöneticilerin sayısal olarak erkeklere oranla çok düşük düzeyde olmasının genel olarak örgütün liderlik gereksinimi karşılamada sınırlılıklar yarattığı ileri sürülebilir. Bu bakımdan kadınların yönetim kademelerinde görev almaları daha fazla özendirilmeli, yönetsel süreçlerde daha fazla rol almalarını sağlamak açısından gerekli düzenlemeler yapılmalı, gereksinimlerinin ve beklentilerinin belirlenmesi amacıyla kapsamlı araştırmalar tasarlanmalıdır.

Kaynakça

AKBABA-ALTUN, S. (2003)."İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri" **İlköğretim-Online** 2(1), 10–17. www.ilköğretim-online.org.tr

BAİRD, L. S., POST, J. E., MAHON, J. F (1990). **Manegement: Functions and Responsibilities**. Harper & Row Publishers Inc.

BASS, B. M. (1992). "Stress and Leadership" **Decision-Making and Leadership**. (Ed. Frank Heller) Cambridge University Press.

BENNIS, W., NANUS, B. (1985). **Leaders: The Strategies for Taking Charge**. New York: Harper & Row, p. 21.

BOYATZIS, R. E. (1982). **The Competent Manager**. New York: John Wiley.

ÇELIK, V. (2000). **Eğitimsel Liderlik**. Pegem A Yayınevi Tic. Ltd. Şti. Ankara.

DUBRIN, A. J. (1988). **Human Relations: A Job Oriented Approach**. Prentice Hall Inc. (A Division of Simon & Shuster Company) New Jersey.

DIPBOYE, R. L., SMITH, C. S., HOWELL, W. C. (1994).**Understanding Industrial and Organizational Psychology: An Integrated Approach**. Harcourt Braze & Company.

ERÇETIN, Ş.Ş. (2000**). Lider Sarmalında Vizyon**. Önder Matbaacılık Ltd.Şti. Ankara

HERSEY, P. BLANCHARD. K. H. (1988). **Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources**. Fifth Edition. Prentice Hall Inc. A Division of Simon & Shuster Company, Englewood Cliffs, New Jersey.

HİTCHCOCK, P. (1996). "The Practical Use of Vision In Small Teams" Health Manpower Management. 22 (2), 28-31. . MCB University Press.

HUGHES, R. L., GINNETT, R. C., CURPHY. G. J. (1993). **Leadership: Enhancing The Lessons of Experience**. Richard D. Irwin, Inc.

KATZ, D., KAHN. R. L. (1978). **The Social Psychology of Organizations**. 2nd Edition New York: Wiley, p. 528.

LUNNENBURG, F. C., ORNSTEIN. A. C. (1991). **Educational Administration: Concepts and Practices**. Wadsworth, Inc. California.

MENDEZ-MORSE, S. (1992). "Leadership Characteristics That Facilitate School Change." **Southwest Educational Development Laboratory**. Sedl Publications Department 211. E. Austin. www.sedl.org/change/leadership/history.html#traits.

RAMPERSAD, H. K. (2001). "A Visionary Management Model" **The TQM Magazine**. 13 (4), 211-223. MCB University Press.

REITZ, H. J. (1977). **Behavior in Organizations**. Richard D. Irwin, Inc.

SASHKİN, M. (1995). "Visionary Leadership." " **The Leaders Companian: Insights on Leadership Through The Ages**. (Ed. J. Thomas Wren) The Free Press. A Division of Simon & Shuster Inc., New York.

SNYDER,N. H., DOWD, J. J., HOUGHTON. D. M. (1994). **Vision, Values and Courage: Leadership for Quality Management**. The Free Press. A Division of Simon & Shuster Inc. New York.

TİMM, P.R., PETERSON, B.D., STEWANS, J.C. (1990). **People at Work: Human Relations in Organization**. Third Edition. West Publishing Company.

WALLACE, B., RIDGEWAY,C. (1996). **Leadership for Strategic Change. Institute of Personnel and Development**, London.

WEIMEISTER, J., KELLER, T., STEWART, K. (Ed.) (1997). **Management.** Fourth Edition. The Dryden Press. Horcourt Braze & Company, Orlando.

VIEWS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPLES, ASSISTANT PRINCIPALS AND TEACHERS' ON VISIONARY LEADERSHIP COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPLES

Ali SABANCI*

Abstract

The purpose of this study is to determine school principles, assistant principals and teachers' views on visionary leadership competencies of primary school principles. The data was collected by a questionnaire which was carried out in the center and 14 municipalities of Antalya. The questionnaire was developed by the researcher.

The findings of the study indicated that principles had positive views on their visionary leadership competencies, however, assistant principals and teachers reported the opposite. The finding that principals, assistant principals and teachers hold different views on visionary leadership competency of principals refer to important problems such as developing school vision and cooperation in the Total Quality Management studies in Turkey. The findings show that in order to create effective schools in service training programs about developing vision and visionary leadership can help to agree on consistent and common view about the level visionary leadership perceived.

Key Words: Education, administration, school, leadership, visionary leader, vision

* Assist. Prof. Dr.; Akdeniz University, Faculty of Education, Department of E.Y.T.P.E.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs**, **Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'nca incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki **http://www.yayim.meb.gov.tr** adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5- Katkı (varsa) belirtilmeli,

6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır**.** Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartları**na uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile birlikte dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'leri ile şekillerin orijinalleri ve yazarlara ait banka, şube adı ile hesap numaraları en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların yazarlarına ve hakemlerine, telif ve inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://www.yayim.meb.gov.tr

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

1- There should be an article title,

2- Author names and addresses should be indicated,

3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5- Contributions, if there are, must be acknowledged,

6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.